

Hvorfor kommer de ikke?

Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem–skole-samarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse

Tone Evensen



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergrad i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Det er august og det er litt kaldt ute. Snart skal jeg begynne på skolen. Jeg var litt redd, men jeg kunne snakke litt norsk, for vi lærte av naboen og pappa. Jeg gikk klasse med Sara og Naima. De lærte meg norsk. Snøen kom jeg trodde at bomull som kom fra himmelen. Hver gang tenkte jeg de solbrenene dagene. Men jeg trives veldig i Norge

(utdrag fra elevtekst)

FORORD

I deres fortellinger ligger deres lidelse og deres styrke.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang, men lærerik prosess. Innsamlingen av materialet startet i januar 2009, men allerede da lå det mange tanker bak. Det har vært spennende, motiverende og utviklende for meg selv. Jeg syns selv det er et produkt som også vil være interessant og utviklende for andre.

Forskningsprosesser er preget av oppturer og som gir sterk motivasjon og inspirasjon, men også nedturer hvor det er tydelig at forskningsprosessen også er en ensom prosess hvor arbeidet krever viljestyrke og sterk selvmotivasjon for å komme videre. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten den støtte, veiledning og motivasjon jeg har fått av dyktige lærere ved Høgskolen i Hedmark. Tusen takk til mine to enestående veiledere, hovedveileder Ingerid Straume og biveileder førstelektor Sigrun Sand B. Takk for gode kritiske bemerkninger underveis til både valg av litteratur og halvferdige utkast, de har det vært mange av.

Tusen takk til alle foreldrene som har tatt godt i mot meg og sluppet meg inn i sine hjem. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Foreldrene har vist meg stor tillit. Jeg håper at jeg lever opp til denne tilliten.

Videre må jeg få takke Ronny Sveen som tok seg bryet med å oversette sammendraget til engelsk og for de gode innspill han har gitt underveis.

Mine tre barn Oskar, Tommy og Kristoffer som tålmodig har funnet seg i at mor har vært opptatt av sitt prosjekt og alt hva dette har ført med seg. Dere er enestående.

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, krevende og utrolig lærerikt. Det er med stolthet jeg nå legger frem min masteroppgave.

Hamar 13.mai 2009.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	8
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
2. INN I FELTET VIA TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 HVORFOR FOKUSERE PÅ HJEM–SKOLE-SAMARBEID	12
2.2 ULIKE FORMER FOR SAMARBEID.....	13
2.3 HINDRINGER FOR HJEM–SKOLE-SAMARBEID.....	14
2.3.1 <i>Hvorfor kommer de ikke?</i>	15
2.3.2 <i>Lærerens perspektiv</i>	17
2.4 HVA KJENNETEGNER ET GODT HJEM–SKOLE-SAMARBEID.....	18
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	21
3.1 KAPITAL OG SOSIAL REPRODUKSJON; EN TEORI	21
3.1.1 <i>Kapitalbegrepet</i>	22
3.1.2 <i>Feltbegrepet</i>	23
3.1.3 <i>Spilletts regler</i>	24
3.1.4 <i>Kulturell kapital i skolen</i>	24
3.2 AXEL HONNETHS TEORI OM ANERKJENNELSE.	26
3.2.1 <i>Bakgrunn for teorien</i>	26
3.2.2 <i>Kamp om anerkjennelse</i>	26
3.2.3 <i>Tre sfærer for anerkjennelse</i>	27
3.2.4 <i>Anerkjennelse i samarbeidet mellom skole – hjem</i>	32
4. METODE KAPITTEL	34
4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	34
4.2 FORFORSTÅELSE.....	35

4.3	KVALITATIVT INTERVJU	37
4.4	DIALOGEN OG SAMSPILLET I GJENNOMFØRINGEN	39
4.5	ETISKE REFLEKSJONER	42
4.6	TOLKNING OG ANALYSE, BEARBEIDING AV DATAMATERIALE.....	43
4.6.1	<i>Reliabilitet, validitet og generalisering</i>	<i>44</i>
5.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FAMILIENES ERFARINGER.....	47
5.1.1	<i>Familien Hassan "Når språket ikke strekker til"</i>	<i>47</i>
5.1.2	<i>Familien Balenovic, "avmakt i samarbeidet med skolen"</i>	<i>49</i>
5.1.3	<i>Familien Neruda, "Vi ønsker bedre tilbakemeldinger"</i>	<i>51</i>
5.1.4	<i>Familien Sharif "Det viktige foreldrefellesskapet"</i>	<i>54</i>
5.2	FORELDRENE ERFARINGER I LYS AV TEORI	56
5.2.1	<i>Når språket ikke strekker til.....</i>	<i>56</i>
5.2.2	<i>Retten til tilpasset opplæring</i>	<i>58</i>
5.2.3	<i>Tilpasset opplæring - tilpasset foreldresamarbeid</i>	<i>62</i>
5.2.4	<i>Makt og avmakt i samarbeidet med skolen</i>	<i>66</i>
5.2.5	<i>foreldrefellesskap.....</i>	<i>68</i>
5.2.6	<i>Videre samarbeid.....</i>	<i>70</i>
6.	AVSLUTNING.....	71
	LITTERATURLISTE	75
VEDLEGG 1	SKRIV TIL KONTAKTLÆRER	
VEDLEGG 2	SKRIV TIL FORELDRENE	
VEDLEGG 3	81INTERVJUGUIDE TIL FORELDRE	

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven er en empirisk undersøkelse av minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem–skole-samarbeid. Bakgrunnene for undersøkelsen er forskning som viser at samarbeidet mellom hjem og skole er viktig for elevenes resultater i skolen, samtidig viser det seg at minoritetsspråklige foreldre i mindre grad møter på foreldremøter og det kan synes som om de i mindre grad kjenner skolens forventninger. Lærere på sin side uttrykker at det er vanskelig å samarbeide med de minoritetsspråklige foreldrene.

Undersøkelsen ser på hvilke erfaringer de minoritetsspråklige foreldrene har med samarbeidet. Ut fra et perspektiv om at minoritetsspråklige foreldre har dårlige muligheter til å bli hørt, kan det være viktig å gi dem en ”stemme”. Dette gjør jeg gjennom å få fram deres erfaringer i foreldresamarbeid og belyse temaer som er relevante i en mangfoldig skole. Det empiriske materialet bygger på 10 kvalitative halvstrukturente intervjuer med minoritetsspråklige foreldre som alle har barn ved den samme ungdomsskolen.

Det empiriske materialet blir analysert og tolket ut fra Honneths anerkjennelses teori og Bourdieus teorier om makt og kulturell kapital. Funnene blir presentert i form av fire narrativer, hvor foreldrene får slippe til med sine erfaringer, de øvrige informantenes utsagn kommer fram under tolkningen og analysen av materialet.

Funnene viser at minoritetsspråklige foreldre er en uensartet gruppe, og det er derfor av betydning at de anerkjennes på individnivå. Viljen til samarbeid finnes, men det kan se ut til at begge parter mangler kunnskap om hvordan. Videre viser undersøkelsen at de fleste foreldrene ønsker et bedre og hyppigere samarbeid med skolen. De er i liten grad fornøyd med skolens håndtering av problemer. De synes for øvrig at skolen gir mye informasjon, og så sant man forstår innholdet er dette god og nyttig informasjon. Funnene blir drøftet ut fra teorier om makt og kulturell kapital, og det kan se ut til at skolen i liten grad klarer å anerkjenne familiene for deres ulike kulturelle kapital og foreldrene har liten innflytelse på det som skjer i skolen. Tendensen til at skolen reproducerer forskjeller finnes fortsatt.

Det er min mening etter å ha jobbet med denne oppgaven at et godt hjem–skole-samarbeid må bygge på anerkjennelse innen alle de tre sfærene vi kjenner fra Honneth.

Engelsk sammendrag (abstract)

This paperwork is the thesis for a master degree in *tilpasset opplæring* at *Hedmark University College*. The treatise is based on an empirical study with minority parents and their experiences with the home–school cooperation in Norway. The basis for the study is research that indicates that the cooperation between the home and the school, has a direct influence to the pupils results and at the same time indicates that minority parents have a lower attendance record when it comes to formal meetings at the school, and that may stand as witness of their failing understanding of the schools expectation to parents. The teachers however express a difficulty in working with the minority parents.

The research looks into experiences the parents have with the collaboration. Working with the notion that parents from a minority culture have fewer possibilities to be heard, it might prove useful to give them that “voice”, I do this to emphasize their experiences with the school while trying to shed some light on the themes that are relevant in a diverse school. The empirical material is based on 10 qualitative half-structural interviews with minority parents who all have got pupils at the same high school. The empirical material is analyzed and interpreted through Honneths’ theory of recognition and Bourdieus’ theory of habitus and cultural capital. The findings are presented in the form of 4 narratives, where the parents are presented through their experiences.

The result of the material portrays the minority parents as a diversified group, which in turn signifies that they must be recognized at an individual level. The will of cooperation is clearly present, but it seems that both parties lack the knowledge of the way that should be followed. It furthermore shows that the parents want a better and more frequent collaboration with the school. The parents are not content with the school’s problem solving skills. They do think that the schools give out plenty of information. The findings are deliberated through the mentioned theories on recognition and cultural capital, and it may appear as the schools to a fairly great extent fail to recognize the families for their cultural capital and that the parents hardly have any influence to what is going on at their school. The tendency that the school reproduces differences is still valid. It is in my opinion, after having worked with this thesis, that a home–school-cooperation, must be built on all three spheres that we know from Honneth’s theory of recognition.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Gjennom mitt arbeid med ungdommer og deres familier fra ulike nasjonaliteter har jeg erfart at mange opplever samarbeidet med skolen vanskelig. Jeg har lenge vært opptatt av kvaliteten på hjem-skole-samarbeid. Ikke bare minoritetsspråklige, men også andre grupper av foreldre som har en sosiokulturell bakgrunn ulik skolens kan oppleve samarbeidet som vanskelig. Jeg har valgt å gi et innspill til den faglige diskusjonen omkring samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.

Mange minoritetsforeldre bringer med seg kulturell ballast, tradisjoner og verdier som ikke nødvendigvis ivaretas i den norske skolen, og skolene kommuniserer kultur, tradisjoner og verdier som ikke har oppslutning blant alle minoritetsforeldre. Selv om dette nok også kan stemme for norske foreldre, er potensialet for slike uoverensstemmelser større når det gjelder minoritetsforeldre (Ericsson & Larsen, 2000:63).

Også lærerne opplever at samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre er vanskelig, og de uttrykker frustrasjon over manglende kunnskaper på området (Sand, 2009). Et sentralt satsingsområde i utdanningssystemet er samarbeidet mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre. I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2003)¹ stod bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning i fokus.

Godt samarbeid mellom hjem og skole er viktig for elevenes faglige og sosiale utbytte av skolegangen og for foreldrenes forutsetninger for å støtte barna i valg av utdanning (UFD, 2007:16).

1.2 Problemstilling

Vi er en del av en globalisert verden. Andre kulturer er ikke noe som finnes på den andre siden av jorda, men på andre siden av gangen i blokka. Kulturelle møter er ikke noe som skjer *der ute*, men noe som skjer alle steder. Hvordan kan vi i dette nye samfunnet tenke skole som

¹ I desember 2003 publiserte Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) en strategiplan for likeverdig opplæring i praksis for 2004-2009. Strategiplanen ble revidert i 2007.

en møteplass som anerkjenner elevenes og foreldrenes ulike kulturelle kapital? Jeg har på bakgrunn av dette valgt å konsentrere min masteroppgave om minoritetsspråklige foreldres² samarbeid med skolen.

Problemstillingen min lyder som følger:

Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige foreldre med samarbeidet mellom hjem og skole? Hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av teorier om makt og anerkjennelse?

For å undersøke problemstillingen tar jeg utgangspunkt i noen hovedspørsmål. Hvordan opplever foreldrene møtet med skolen? Opplever de anerkjennelse og reell medbestemmelse i sine barns læring? Hvordan formidler skolen viktig informasjon og ikke minst sine forventninger til foreldrene? Disse spørsmålene vil jeg belyse gjennom en empirisk undersøkelse, teori og tidligere forskning i feltet. Oppgaven er ment å skape forståelse for hvilke utfordringer man står ovenfor i skolen og kanskje gi en pekepinn om hvordan vi kan møte disse utfordringene.

Av hensyn til oppgavens omfang har det vært nødvendig å avgrense oppgaven og ut fra et perspektiv om at minoritetsspråklige foreldre har dårlige muligheter til å bli hørt, kan det være viktig å gi dem en *stemme*. Dette gjør jeg gjennom å formidle deres erfaringer med foreldresamarbeid og belyse temaer som er relevante i en mangfoldig skole. Jeg mener at deres erfaringer er tilstrekkelig til å gi svar på problemstillingen. Gjennom oppgaven vil det allikevel bli nødvendig å redegjøre for hvordan lærere ser på samarbeidet, her vil jeg da støtte meg på andre forskeres materiale. Deriblant Nordahl, Sand og Gitz-Johansens materiale.

² minoritetsspråklige foreldre; de som har annen språklig eller kulturell bakgrunn enn norsk. Det er viktig å se at minoritetsspråklige foreldre ikke er en ensartet gruppe. Gruppen omfatter foreldre med lite eller ingen norskkunnskaper - til foreldre med tilsynelatende gode norskkunnskaper. Det vil være ulikt utdanningsnivå, og de vil ha ulik kulturell bakgrunn og ulike erfaringer å bygge samarbeidet på. Det er en risiko at en reproducerer, bekrefter og bidrar til å stadfeste forskjellene gjennom slike kategoriserende termer. Dette er ikke min intensjon, men jeg velger å bruke dette begrepet da det best får fram hvilke familier det her dreier seg om. (Gullestad, 2006; Becher, 2006).

Jeg vil i det følgende beskrive mine informanter enten som foreldre eller familie. Jeg vurderte også begrepet foresatte, men siden alle mine informanter er biologiske foreldre, har jeg valgt foreldre.

Den betydning foreldrene har for barns læring, gjelder ikke bare mens barna er små. Professor Asbjørn Birkemos studie om læringsmiljø og utvikling 1998-2000³ som satte fokus på hvilke faktorer som bidrar til elevenes læring, viste også at foreldrene hadde stor betydning for det læringsutbyttet ungdom fikk av skolearbeidet (Birkemo, 2003).

På bakgrunn av dette har jeg valgt informanter som har elever ved ungdomsskolen i kommunen. Skolen er en 8-10 skole, og den er relativt stor. Andelen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn er ca 10 %. Det er i dag ca 8 % som mottar grunnleggende norskopplæring. Ingen elever ved skolen mottar noen form for morsmålsopplæring. Mitt utvalg omfatter både foreldre der eleven mottar grunnleggende norskopplæring, men også foreldre der barnet ikke lenger antas å ha behov for slik opplæring.

1.3 Oppgavens oppbygging

Hva er hjem-skole-samarbeid og hvorfor er det viktig å fokusere på dette i dagens skole? Dette vil jeg belyse gjennom tidligere forskning på området i kapittel 2.

I kapittel 3 presenteres oppgavens teori. Oppgavens hensikt er å belyse foreldrenes erfaringer med hjem-skole-samarbeid i lys av teorier om makt, og anerkjennelse. Jeg har valgt å presentere Pierre Bordieus teorier om makt og kapital, samt sentrale deler av Axel Honneths moralfilosofiske anerkjennelsesteori. Begreper som anerkjennelse og inkludering har gjennom mange år vært på den pedagogiske dagsorden. Jeg mener at Honneth bidrar til å utdype hva dette innebærer. I min oppgave vil jeg sette fokus på foreldres behov for anerkjennelse. Jeg mener begge disse teoriene (Bourdieu og Honneth) er ytterst relevant i det pedagogiske feltet og egner seg godt til å belyse min problemstilling. Sentrale begreper som blir tatt opp i denne

³ Studien tok utgangspunkt i et nasjonalt utvalg som omfattet ca 3000 elever på 70 skoler. Elevene ble fulgt opp gjennom niende og tiende klasse og i løpet av disse to årene ble de testet med standpunktprøver i norsk og matematikk hver høst og vår, det ble registrert hvilke karakterer de fikk i sju fag og elevene svarte på en rekke spørsmål om hjemmeforhold og skolens undervisning.

masteroppgaven er begrepene, anerkjennelse, myndiggjøring, kulturell kapital og habitus. Alle disse begrepene peker på forhold som vil ha betydning for hvordan de minoritetsspråklige sosialiseres inn i det norske samfunnet, og hvilken mulighet de har for medvirkning i skolen. Også Hoëm og Engens⁴ sosialiseringsteori kunne være relevant for å belyse foreldrenes erfaringer.

Kapittel 4 omhandler studiens metodologi. Her gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram for å nærme meg foreldrenes beskrivelser av sine erfaringer og hvordan analysearbeidet har foregått. Jeg tar også opp metodiske utfordringer og dilemmaer jeg har møtt gjennom arbeidsprosessen.

Alle foreldrene har sin historie å fortelle, dette ble gjennom innsamlingen av materialet veldig tydelig. I kapittel 5 presenteres studiens empiri gjennom 4 narrativer som beskriver foreldrenes erfaringer.

I kapittel 6 settes foreldrenes erfaringer inn i en fortolkningsramme hvor makt og anerkjennelse utgjør sentrale begreper. Til slutt vil jeg komme med noen tanker rundt hvordan man kan jobbe med hjem–skole-samarbeid i fremtiden. Jeg håper at min oppgave kan være med å belyse viktige momenter når man skal utarbeide gode rutiner for hjem–skole-samarbeid også i mindre kommuner. Jeg håper også at det vil bidra til at flere lærere reflekterer over samarbeidet med foreldrene og at flere engasjerer seg i dette arbeidet.

⁴ Hoëms (1978) og Engens (1989) sosialiseringsteori. En klassisk definisjon på sosialisering er at individ vokser seg inn i et sosialt system. I sosialiseringsmodellen beskrives ulike forløp avhengig av om barn og foreldre opplever verdifelleskap eller verdikonflikt, kombinert med interessefelleskap eller interessekonflikt med institusjonen barnet tilbringer hverdagslivet i. Sosialiseringen kan gi betingelser for enten desosialisering, resosialisering, forsterkende sosialisering eller skjermet sosialisering. Engen har innført et femte sosialiseringsforløp som anses som gunstig i et flerkulturelt samfunn. Han kaller forløpet ”integrerende sosialisering” (Engen, 2007).

2. Inn i feltet via tidligere forskning

2.1 Hvorfor fokusere på hjem–skole-samarbeid

Minoritetsspråklige elever har generelt lavere skoleprestasjoner enn norske elever, men det er viktig å påpeke forskjellene innad i denne gruppen, noen gjør det svært godt, mens andre gjør det dårlig (Bakken, 2003; Engen, 2007).

Internasjonal forskning mener å kunne vise at foreldrenes involvering har positiv sammenheng med skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og barnas trivsel i skolen (Cummins, 2000; Banks, 2003). Desforges og Abouchaar (2003) har på vegne av ”Department for Education and skills” i England skrevet en rapport basert på forskningsfunn, litteratur og evalueringer om sammenhengene mellom foreldreengasjement og elevprestasjoner. Deres rapport viser at foreldreengasjement har en betydningsfull positiv virkning på barns prestasjoner og deltakelse (Aamodt, 2008). OECD rapporten *Parents as partners in schooling*⁵ (1997) analyserer samarbeidet mellom hjem og skole i ni OECD land. Rapporten viser at samarbeid mellom skole og hjem på ulike nivåer har positiv innvirkning på barnas utvikling og opplæring. Nordahl, Bakken og Birkemo har kommet til lignende resultater i Norge. Birkemos studie viste at forhold i hjemmet forklarte mye av elevenes prestasjoner, mens skolen og undervisningen hadde mindre betydning for hva elevene presterte. Vi kan altså anta at forutsetningene for faglig fremgang særlig utvikles gjennom påvirkning og stimulering i hjemmemiljøet og at hjem–skole-samarbeid vil ha positiv innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner.

En rekke studier har gått nærmere inn på hvilke forhold i hjemmet som bidrar til god faglig utvikling hos elevene. Det som synes å være av betydning er de verdier som formidles fra foreldrenes side, de forventninger som stilles til barnet og de aktiviteter barnet engasjerer seg i

⁵ Rapporten fokuserer på retningslinjer for og praksis i skole – hjem samarbeid i ni OECD land: Canada, Denmark, France, Germany, Ireland, Japan, Spain, the United Kingdom (England and Wales) and the United States. Det tar for seg samarbeid på ulike nivåer, hjelp med skolearbeid i hjemmet, den direkte kontakten med skolen, foreldremøter og mer formelt samarbeid.

(Birkemo, 2003). Undersøkelsen Ung i Norge(2002)⁶ dokumenterer en sammenheng mellom deltakelse på foreldremøter og barns skoleprestasjoner (Bakken, 2003). Dette gjelder både resultater i form av karakterer, fullføring av videregående og eventuell høyskole- eller universitetsutdanning. Forklaringene knyttes ofte til begrepet sosial arv, og viser til at de elevene som kommer dårligst ut er elever fra familier med lav økonomisk, sosial og kulturell kapital. De har foreldre med lav inntekt, lite nettverk og lite utdanning (Bakken, 2003; Engen, 2007). De utslagsgivende faktorene for å forstå prestasjonsgapet er i følge Bakken først og fremst økonomiske ressurser og tilgangen til bøker i hjemmet (Bakken, 2003).

Alle foreldre kjenner sine barn svært godt, og lærerne trenger denne kunnskapen om barnet for å kunne tilpasse opplæringen best mulig. Siden foreldrene synes å ha så stor betydning for barns og unges læring, mener jeg det er viktig å fokusere på hjem–skole-samarbeid. Det vil være i skolens interesse å tilrettelegge for et samarbeid med hjemmet som preges av likeverd og gjensidighet (Nordahl, 2007).

2.2 Ulike former for samarbeid

En viktig del av foreldrenes involvering i skolen handler om den direkte kontakten mellom hjem og skole. Vi kan skille mellom formelt og uformelt samarbeid. Det formelle samarbeidet er for eksempel klassekontakt/foreldrekontakt, FAU og samarbeidsutvalg. Det direkte samarbeidet som omhandler det enkelte barn kan betraktes som formelt eller mer uformelt avhengig av situasjonen. Det dreier seg om for eksempel foreldremøter, konferansetimer, brev og telefonsamtaler. Foreldres støtte og hjelp til egne barns skolegang i hjemmet kalles ofte det kontaktløse samarbeidet. Kun en av mine informanter har erfaringer med det formelle

⁶ Ungdomsundersøkelsen ”Ung i Norge” er en nasjonalt representativ undersøkelse gjennomført blant nesten 12 000 elever i ungdomsskolen og videregående opplæring våren 2002. Studien er ikke spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige elever, men gir likevel et godt grunnlag for å sammenlikne majoritets- og minoritetsspråklige. Minoritetsspråklige omfatter her elever med *to utenlandsfødte foreldre og utgjør* i denne undersøkelsen 606 unge i alderen 13 til 19 år. De aller fleste har foreldre med bakgrunn fra ikke-vestlige land. Disse sammenliknes med bortimot 11 000 majoritetsspråklige elever, Analysene baserer seg på omfattende data om elevers sosiale bakgrunn, foreldres involvering i skolen, skoleprestasjoner, skoletilpasning og framtidsorienteringer (NOVA Rapport 15/03).

samarbeidet i FAU eller lignende, derfor vil fokus ligge på det direkte og det kontaktløse samarbeidet.

Thomas Nordahl snakker om ulike nivåer innen samarbeidet. *Tilfeldig samarbeid* er det laveste nivået og kjennetegnes av liten formaliseringsgrad. Et slikt samarbeid vil dreie seg om informasjonsformidling og i liten grad om foreldres medvirkning og innflytelse. Et slikt samarbeid vil ofte foregå uregelmessig. Skolen og lærerne vil i liten grad gi slipp på autonomi og i liten grad være forpliktet til å følge opp ting som blir sagt.

Gjensidig tilpasning innebærer dialog og drøftinger dvs. en reell og sannferdig kommunikasjon. Det dreier seg ikke om å vinne en diskusjon, men om mulighet for å fremme ulike synspunkter for å komme til enighet. Et slikt samarbeid vil dreie seg om å løse de sakene som til enhver tid kommer opp, men ikke nødvendigvis langsiktig arbeid i klassen.

*Allianser eller partnerskap*⁷ er samarbeid som bygger på gjensidige forpliktelser for både skolen og de foresatte. Et slikt samarbeid vil være basert på dialog og medbestemmelse. Medvirkning og medbestemmelse innebærer at både skolen og foreldre skal ha innflytelse på de beslutninger som tas og som angår elevene (Nordahl, 2003:22-23).

2.3 Hindringer for hjem–skole-samarbeid

Foreldre og skole har ulike roller i barnets sosialisering, oppdragelse og opplæring. Foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, mens skolen har det faglige ansvaret for opplæringa (St. melding 30, 2003-2004). *Skolen skal støtte foreldrene i oppdragelsen av barna og legge til rette for et godt samarbeid* (Kunnskapsdepartementet, 2008:78). Med ulike verdier og interesser i hjem og skole kan dette bli problematisk. Det hender at skolens syn på hva som er viktig i oppdragelsen, kan kollidere med innvandrerforeldrenes oppfatninger (Engen, 2007; NORUT 09/2005). Krysskulturellforskning har vist at det er ulike måter å være foreldre på, og ulike måter å tenke om barns sosialisering og framtid rundt om i verden

⁷ Begrepet partnerskap brukes i internasjonal litteratur for å beskrive intensjonene ved foreldremedvirkning i skolen. Se for eksempel OECD 1997.

(Hundeide, 2003; Becher, 2006). Det pekes på at primærsosialiseringen⁸, som tidligere foregikk innenfor familien, nå i større grad er lagt til organiserte institusjoner, og at disse kan sies å ha overtatt mange av familiens tidligere funksjoner (Becher, 2006). I et tradisjonelt samfunn er det storfamilien som har kontroll og overoppsyn med barna. Når familier fra slike land ankommer til Norge vil de enkelte ganger oppleve det som et sjokk at sentrale myndigheter i form av skole, barnevern og politi kan gripe inn i familiens mest private område for å beskytte barna og veilede foreldre i tilfeller der de mener det har skjedd omsorgssvikt (Hundeide, 2003). For mange av mine informanter har man en tradisjon på at primærsosialiseringen skal foregå i storfamilien.

I Somalia hadde vi mange folk rundt oss til å hjelpe oss med oppdragelsen – det har jeg ikke her i Norge. Her blir det liten tid til å være sammen med barna som jeg skulle ønske, men jeg er nødt til å jobbe, og er alene om å lage mat, vaske osv. Det blir slitsomt (Mor fra Somalia, sitert i Hundeide).

Slike ulikheter rundt tenkning om oppdragelse kan være til hinder for samarbeidet. Vi skal i det følgende se at det finnes flere aspekter som kan være til hinder. Både fra foreldrene og lærernes ståsted.

2.3.1 Hvorfor kommer de ikke?

Skolene klager over at minoritetsspråklige foreldre ikke vil samarbeide med skolen. De sender brev etter brev, men få eller ingen viser seg. Skolene trekker ofte konklusjonen "de bryr seg ikke om barna sine" Dette er kanskje logisk, men en smule korttenkt (FUG, 2005:18).

Foreldrenes deltakelse på foreldremøter viser seg å være avhengig av elevens alder. På ungdomstrinnet synker andelen av foreldre som vanligvis går på foreldremøter. Det kan se ut til at minoritetsforeldrene går sjeldnere på foreldremøter og representerer en mindre ressurs til å hjelpe barna sine med skolegangen enn majoritetsforeldrene (Bakken, 2003). I undersøkelsen Ung i Norge er det en lavere andel minoritetsungdommer som rapporterer at

⁸ Vi skiller mellom primærsosialisering, der sosialiseringen foregår i hjemmet, og sekundærsosialisering, der sosialiseringen foregår utenfor hjemmet, blant venner, på skolen, i idrettslaget eller i musikkorpset. Sosialiseringen foregår hele livet, og vi forandrer oss og endrer våre holdninger etter hvert som vi lærer noe nytt.

foreldrene har vært i møter på skolen. I følge ungdommene deltar bare litt over halvparten av disse foreldrene vanligvis (ibid).

FUGs⁹ kartleggingsundersøkelse viste at minoritetsspråklige foreldre i stor grad unnlot å delta på foreldremøter, 60 % oppga at de møtte sjelden eller aldri, blant annet fordi de ikke behersket norsk godt nok til at de klarte å følge med på møtene (22 %). Andre grunner for ikke å møte var at, de ikke visste hvorfor de burde møte, de føler seg maktesløse pga. manglende utdanning eller de manglet barnevakt. Hele 51% oppga at de ikke hadde tid (FUG, 2005:21). FUGs kartlegging viste derimot at det var relativt godt oppmøte på konferansetimer (ibid).

Manglende språklig kompetanse i møte mellom skole og innvandrerforeldre kan være en grunn til at de ikke møter. Oppfatninger om språket som den mest vesentlige faktor for at minoritetsspråklige foreldre ikke møter er utbredt både blant lærere og i det offentlige. De som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av samarbeidet.

Språkproblemer kan hindre kommunikasjon, men kulturforskjeller og lærernes forutinntatte ideer, eller forenklete beskrivelser av antatte kulturtrekk er andre faktorer som kan skape barrierer for god kommunikasjon og samarbeid mellom hjem og skole (Aamodt, 2008; NORUT, 2005; Nordahl, 2003). Dette er spesielt interessant i min oppgave. Det viser seg at foreldre som har levd hele sitt voksne liv i Norge, har problemer med samarbeidet, til tross for at de mestrer språket godt. Hvis ikke misforståelser oppklares og man får en felles forståelsesramme, kan dette stenge for videre samarbeid. Slike funn kan ikke avkrefte at språket har betydning, men de utfordrer forklaringer som ensidig legger vekt på språkforskjeller (Bakken, 2003).

Foreldrene oppgir også andre grunner til at de ikke møter. Noen foreldre synes ikke det er viktig med foreldremøter og de velger å prioritere andre ting, for eksempel jobb og familie. Mange av de minoritetsspråklige familiene har slektninger og venner i krigssoner, og mye energi blir brukt på bekymring rundt deres situasjon i hjemlandet (Becher, 2006; NORUT,

⁹ Foreldreutvalget i grunnskolen gjennomførte i 2002 en kartleggingsundersøkelse i forbindelse med prosjektet "minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen" Norut har skrevet en rapport fra prosjektet rapport 09/2005 i tillegg har prosjektet resultert i en håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen. "Broer mellom hjem og skole" Jeg vil gjennom oppgaven referere til alle de nevnte skriv.

09/2005). Det er naturlig å tenke seg at mange minoritetsfamilier opplever større avstand til samfunnets og skolens dominerende kultur enn familier flest. Dette reflekteres på ulike måter, både språklig og kulturelt. I tillegg tilhører minoritetsfamiliene oftere de lavere sosioøkonomiske sjikt i samfunnet (Bakken, 2003). At foreldre mangler kunnskap om skolesystemet kan også skape hindringer for samarbeidet (Bouakaz, 2008; FUG, 2005). Mye kan også tyde på at svak relasjon til de øvrige foreldrene, gjør at man føler seg stigmatisert og velger å bli hjemme.

2.3.2 Lærerens perspektiv

I forskrift til opplæringsloven § 3-2 står det at skolen har plikt til å ha kontakt med foreldrene *... om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga* (Forskrift til opplæringslova § 3-2, 2007). Klarer skolen å legge til rette for kontakt og samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene? Jeg fokuserer først og fremst på foreldrenes erfaringer og deres forklaringer på hvordan samarbeidet fungerer, men lærernes og skolens oppfatning av hva som er et godt samarbeid er også av stor betydning.

Sigrun Sand har i 2009 foretatt en undersøkelse som fokuserer på hvordan lærere opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre og hvordan de forklarer eventuelle samarbeidsproblemer. Mye kan tyde på at mange lærere føler frustrasjon og avmakt og at det hersker en ”mangeldiskurs” på skoler i forhold til den aktuelle foreldregruppa (Sand, 2009; Nordahl, 2003; Gitz-Johansen, 2006). Hva er det som gjør at lærerne opplever dette samarbeidet som spesielt utfordrende? Mange lærere peker på tre hovedårsaker til at samarbeidet ikke fungerer. Det er årsaker knyttet til kultur, språk, manglende skoleerfaringer og etnisk bakgrunn (Sand, 2009; Bouakaz, 2008).

Forskning viser at det er tendenser til en undervurdering og lave forventninger til elever og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Mange lærere mener at foreldrene i liten grad har forutsetning for å delta i et reelt samarbeid (Nordahl, 2003; Gitz-Johansen, 2006). Det er viktig å unngå slik nedvurdering av foreldre. *Alle foreldre har ressurser i forhold til egne barn og en omtale av foreldre som ressurssvake er nedverdiggende, og det vil ødelegge for mulighetene til å samarbeide nært med foreldrene* (Nordahl, 2007:31).

En del lærere mangler kunnskap om hvordan de skal skape et godt samarbeid med foreldrene (Kunnskapsdepartementet 2008). Flere av lærerne i Sands undersøkelse mener generelt at et godt samarbeid med foreldre er svært viktig for å gi eleven en best mulig tilpasset opplæring, men de gir uttrykk for at dette samarbeidet kan være vanskelig i forhold til denne foreldregruppen. Lærerne synes det er vanskelig å formidle elevvurdering til foreldrene slik at de forstår. De tror ikke foreldrene forstår fordi *de (foreldrene) ikke er vant med karaktersettinga som gis*, eller generelt at de ikke forstår språket. Allikevel gis det ingen spesiell informasjon til disse foreldrene (Sand, 2009). Enkelte lærere i Sands materiale nevner at dette kanskje er forhold ved skolens praksis som kan skape vansker, og at det muligens bør gis informasjon på et språk som foreldrene forstår (ibid). Lærere føler at foreldrene viser liten interesse for skolen og barnas opplæring. Noen sier de sliter med å få foreldrene til å komme til avtaler, og opplever at de viser liten interesse for det som skjer på skolen (Nordahl, 2003; Stave, 2003; Sand, 2009).

Tove Stave peker i hovedfagsoppgaven *samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og familier med somalisk bakgrunn* (2003) på faktorer som fremmer eller hindrer et godt samarbeid. Mange lærere opplever at det er forskjell mellom innvandrergruppene, og de erfarer at det er vanskeligere å samarbeide med for eksempel somaliere enn andre (Sand, 2009; Stave, 2003). Enkelte lærere tror at det har sammenheng med at somaliere ikke er vant til samarbeid med skolen, *siden de har liten skolebakgrunn fra hjemlandet og noen er analfabeter* (Sand, 2009). På konferansetimer opplever en lærer at *de somaliske foreldrene har så lite å bidra med. Det blir veldig korte konferanser, selv om tolk er tilstede* (Stave, 2003:51).

Når vi nå har slått fast hvor viktig samarbeidet mellom hjem og skole er for elevenes skolefaglige prestasjoner bør vi se nærmere på hva som menes med et godt samarbeid. Er oppmøte en indikasjon på at samarbeidet fungerer godt?

2.4 Hva kjennetegner et godt hjem–skole-samarbeid.

Et godt samarbeid handler om mer enn bare oppmøte på foreldremøtene. Hvis skolen forutsetter oppmøte for at samarbeidet skal fungere er det viktig at foreldrene blir informert om hvorfor. Det forutsetter også at skolen legger til rette slik at de minoritetsspråklige foreldrene har utbytte av disse møtene. Man må benytte tolk hvis det er nødvendig, kanskje

kan man tilby barnepass hvis det er behov for dette. I slike sammenhenger bør skolen kartlegge hvilke behov som finnes i foreldregruppa (FUG, 2005). Forskning viser at de minoritetsspråklige foreldrene ønsker mer samarbeid med skolen. Mange innvandrerforeldre er interesserte i skolen og ønsker å følge opp barnas skolegang, men de når ikke fram (NORUT, 2005). Funnene i FUGs kartlegging viser at så mye som 71% av de minoritetsspråklige ønsker tettere samarbeid (FUG, 2005:21).

Foreldresamarbeid vil oppleves og praktiseres forskjellig fra lærer til lærer og fra skole til skole. Den første betingelsen for å etablere gode samarbeidsrelasjoner med foreldre er at skolen aksepterer de foresatte som viktige og likeverdige partnere. Skolen og læreren må ta initiativet og tilrettelegge for at det utvikles et godt samarbeid. Denne variasjonen kan gjøres litt mindre dersom ledelsen lager retningslinjer og veileder skolens lærere i forhold til et likeverdig foreldresamarbeid (Becher, 2006).

Sentrale begreper når man snakker om et godt hjem–skole-samarbeid er myndiggjøring, anerkjennelse og symmetriske samarbeidsrelasjoner. Når samarbeidet er symmetrisk vil det si at skolen anerkjenner foreldrenes ressurser og kunnskaper om egne barn og at denne kunnskapen etterspørres og gjøres gyldig (Aamodt, 2008). *Myndiggjøring innebærer at foreldrene skal verdsettes og gis medbestemmelse* (Nordahl, 2003:34). Myndiggjøring vil i denne forbindelse bety at foreldres oppfatninger må respekteres, deres forslag til løsninger må tas alvorlig og foreldrene må oppleve at de er verdifulle samarbeidspartnere for lærerne (Becher, 2006). Anerkjennelse betraktes som et universelt, menneskelig behov; Vi trenger alle å bli sett, forstått og akseptert. Samspillet mellom mennesker tillegges, i Honneths teori, stor betydning for menneskets identitetsutvikling (Honneth, 2006). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.

Som vi har sett, peker mange lærere på kulturelle forskjeller som en viktig årsak til at samarbeidet ofte blir problematisk, og flere lærere føler at de ikke har nok kunnskaper om hvordan de skal samarbeide med de minoritetsspråklige foreldrene. Det er i denne sammenhengen relevant å trekke inn begrepene habitus og kapital som Bourdieu benytter for å beskrive ulike gruppers muligheter til å inkluderes i et fellesskap. I neste kapittel vil jeg presentere Bourdieus teori som jeg mener vil kunne være med å belyse lærernes erfaringer og

holdninger til samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Hvordan kan Bourdieus teorier brukes for å legge bedre til rette for samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?

3. Teoretiske perspektiver

3.1 Kapital og sosial reproduksjon; En teori

Tilpasset opplæring handler ikke bare om elevens kognitive nivå, men hele elevens livsverden. Hvilken rolle elevens sosiale, religiøse og kulturelle kontekst i opplæringen. I en slik måte å tenke tilpasset opplæring på, har Pierre Bourdieu et viktig bidrag.

Pierre Bourdieu (1930-2002) var en fransk sosiolog. Han var i stor grad opptatt av makt og sosial ulikhet og dette går som en rød tråd i hans forfatterskap. Bourdieu var interessert i hvordan makt utøves og sosial klasse opprettholdes gjennom utdanningssystemets vektlegging av majoritetens kunnskaper og erfaringer. For å forstå Bourdieu må vi se nærmere på begrepene habitus, felt og kapital.

Habitus formes gjennom et menneskes oppvekst, og en persons habitus vil være avhengig av den sosiale og kulturelle sammenheng som vedkommende har vokst opp i. Særlig primærsosialisering er viktig for hvilke handlingsmønstre individet velger. For Bourdieu innebærer denne sosialiseringen at mennesket lærer å tenke og oppføre seg på bestemte måter. I barndommen tilegner vi oss en forståelse av hva som er rett og galt, bra og dårlig, mulig, umulig. Denne kunnskapen tilegnes gjennom erfaringer, snarere enn forklaringer (Bourdieu & Passeron, 1994).

Slike kulturelle normer sitter i kroppen og ligger således utenfor bevisstheten (Bourdieu & Passeron, 1994). Kroppen formes av habitus og kroppen uttrykker habitus. Det impliserer at kulturelle normer, for eksempel hvordan man står, sitter og snakker i ulike situasjoner er forankret i kroppen og dermed utenfor bevissthetens grep (Wilken, 2006:37 sitat fra Bourdieu). Minoritetsspråklige i Norge vil ofte ha andre oppfatninger av hva som er bra og dårlig enn etnisk norske nordmenn, vi kan si at deres habitus er forskjellig fra majoritetens. De kan oppleve å bli ekskludert fra samfunnet, men de inngår allikevel i en sosial relasjon i følge Bourdieu (ibid).

Habitus er individuell, kollektiv og samfunnsmessig på samme tid. Individuell den integrerer summen av individets tidligere erfaringer og den personliggjør det sosiale. Den er kollektiv fordi den tilegnes i et sosialt miljø, som vanligvis er en form for fellesskap og fellesforståelse. Det rammer inn det individuelle og gjør dette forståelig i bestemte sosiale handlinger. Det er samfunnsmessig fordi den får oss til å akseptere og ta for gitt ulikheter i samfunnet (ibid).

Disposisjonene, eller med andre ord de kulturelle referanserammene i habitus bekreftes og reproduseres gjennom sekundærsosialiseringen i de moderne samfunnsinstitusjonene, som for eksempel skolen. Mange mennesker opplever markante brudd mellom sine primære og sekundære erfaringer. Flyktninger, innvandrere, og arbeidsløse er typiske eksempler. Deres habitus kan være i utakt med den sosiale virkeligheten de lever i. Dette kan føre til personlige tragedier, men også til sosiale fornyelser. Endringer i habitus krever en sosial forankring og individuell aksept av et nytt sosialt miljø, det forutsetter også aksept fra det nye miljøet. Dette kan ta tid og skjer sjelden uten problemer, men det kan skje (Wilken, 2006).

Mellom ulike habitus vil det ofte være maktrelasjoner. Det er som oftest majoriteten som bestemmer habitus og det normale. Barn fra andre og mindre dominante kulturelle settinger vil måtte kjempe i en skolekultur som ikke tar hensyn til deres kulturelle bakgrunn (Gitz-Johansen, 2006; Bourdieu & Passeron 1994).

3.1.1 Kapitalbegrepet

Bourdieu ønsker å avdekke skjulte maktforhold og mekanismer som skaper ulikheter. Han uttrykker makt gjennom bruken av begrepet kapital. Kapitalbegrepet er hentet fra Marx. Bourdieu kombinerer Marx materialistiske begrep med Max Webers teori om makt og status og definerer flere former for kapital. Kapital dreier seg altså ikke bare om penger og økonomi. Det dreier seg i like stor grad om kognitive og sosiale verdier (Engelstad, 1999). Bourdieu ser på kapital som et sett av relasjoner som er preget av sosial ulikhet og dominans. I følge Bourdieu er det kapitalen du innehar som bestemmer din plassering sosialt. *Symbolsk kapital* er en samlebetegnelse for det som tillegges høy verdi og gir anerkjennelse innenfor en bestemt sosial sammenheng (Engelstad, 1999:55). Symbolsk kapital kan deles i tre underkategorier: Økonomisk-, sosial- og kulturell kapital.

Økonomisk kapital handler om tilgang til penger. I de aller fleste kulturer er penger og rikdom ensbetydende med innflytelse og anerkjennelse. Økonomisk kapital omsettes ofte i en slags sosial kapital men, i visse miljøer vil en såkalt kapitalist bli sett på som en som utnytter andre og beriker seg på andres bekostning. Altså en nedvurdering av den sosiale kapitalen (Bourdieu & Passeron, 1994).

Sosial kapital dreier seg om sosiale nettverk. En person som har et bredt nettverk og kjenner *de rette* fremstår med tyngde og innflytelse (ibid). Det handler om muligheten til å trekke veksler på de rette bekjentskapene (Gitz-Johansen, 2006).

Kulturell kapital er den kulturelle bagasjen som man til enhver tid har med seg hjemmefra. Konkret kunnskapsstoff, erfaringer, måter å tenke og snakke på osv. Begrepet beskriver hvordan en person eller gruppe har tilgang til utdanning og danning. I et moderne samfunn er det i følge Bourdieu en kobling mellom utdanningsnivå og kulturell kapital.

I skolen er det viktig at man har tilegnet seg den kulturelle kapital, som regnes som verdifull. Slik kapital kan dreie seg om ferdigheter som lesing, skriving og regning, men også ulike måter å tenke på og kommunisere på (ibid). Man kan lett tenke seg at minoritetsspråklige elever som kanskje mangler skolegang fra hjemlandet vil få problemer i en skole som formidler majoritetens kultur.

3.1.2 Feltbegrepet

Bourdieu studerer makt først og fremst i sosiale felt, noe som gjør det spesielt interessant i min studie. I følge Bourdieu er vi alle deltagere i en rekke sosiale kamper om innflytelse og kapital. Områdene hvor disse kampene utspilles er det Bourdieu referer til som felt.

Feltbegrepet beskriver de sosiale rammene, som praksis utspiller seg innenfor. Bourdieu ønsker gjennom feltbegrepet å rette søkelyset mot en type sosiale mønstre som ikke kan gripes ved hjelp av vanlige sosiologiske begreper som struktur, organisasjon eller nettverk (Bourdieu & Passeron, 1994; Wilken, 2006).

Kapitalformer som gir prestisje innenfor det større sosiale systemet er objektivt sett mer verdt enn kapital som kun gir prestisje og makt innenfor et felt. En form for kulturell kapital vil være mer verdt i et felt, enn i et annet. For eksempel kan en elev ha mye kapital i fotballklubben og lite kapital i klasserommet (Gitz-Johansen, 2006).

3.1.3 Spilletets regler

For å kunne delta i et felt må man akseptere de spillereglene som gjelder innenfor feltet. Disse reglene er det Bourdieu refererer til som *doxa*. Doxa kan forstås som de underforståtte reglene man stilltiende aksepterer og som får folk til å godta den sosiale orden, uten at det går opp for dem at de er undertrykte, eller at det finnes alternativer. Ideen om doxa, betyr ikke at det ikke er uenigheter inne i et felt, felt handler jo nettopp om kamper, men man må akseptere de underliggende premissene (doxa) for å kunne spille legitimt. Hvis man ikke på forhånd kjenner til hvilke premisser som ligger til grunn, vil man ikke kunne påvirke kampen om kapital innenfor feltet (Wilken, 2006). Minoritetsforeldre kjenner ofte ikke de premissene som ligger til grunn innenfor feltet skole. De er begrenset av sin habitus og deres kulturelle kapital vil ikke vinne fram i det nye samfunnet. Den rådende kapitalen vil vinne fram i et system som styres av feltets spilleregler. De godtar stilltiende at slik må det være.

Man kan heller ikke delta hvis kapitalen ikke regnes som gyldig av de øvrige spillerne. En flyktning som er utdannet som advokat i hjemlandet, vil kun ha tilgang til det norske arbeidsmarkedet dersom hans papirer, kulturelle kapital, aksepteres som verdifull av det norske samfunnet. Dette må i følge Engelstad nødvendigvis føre til en reproduksjon av de gamle sosiale mønstrene i samfunnet (Engelstad, 1999). Bourdieu mener at utdanningsinstitusjonene er med på å legitimere makten og dermed bidrar til å opprettholde systemets grunnleggende strukturer (Wilken, 2006).

3.1.4 Kulturell kapital i skolen

Thomas Gitz-Johansen har fokusert mye på begrepet kulturell kapital som forklaring til skolens vansker i samarbeidet med minoritetsforeldre. Lærere, i Gitz-Johansens materiale mente at elever og foreldre hadde en kulturell og sosial kapital, som var i uoverensstemmelse med skolens (Gitz-Johansen, 2006). Det er flere undersøkelser som viser at dagens skole i Norge reproducerer forskjeller. Barn av foreldre med lav utdanning får dårligere karakterer enn barn hvor foreldrene har høy utdanning (Bakken, 2003; Engen, 2007). Bourdieu mener å påvise at lærere favoriserer elever som har mye *rett* kulturell kapital. Gitz-Johansen finner det samme i sine studier. Det betyr at primærsosialiseringen spiller en svært stor rolle for hvordan barn klarer seg i skolen (Gitz-Johansen, 2006; Wilken, 2006).

Bourdieu definerer makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå som objektiv og sann uten at det er klart for de involverte at det er en vilkårlig oppfatning av virkeligheten, som symbolsk vold. Vi kan si at det er en form for *usynlig makt* der bestemte virkelighetsoppfatninger aksepteres både av de undertrykte og de privilegerte (Wilken, 2006). Mange elever og deres foreldre vil godta den sosiale orden som finnes i skolen, de godtar *den usynlige læreplanen*¹⁰ og overleveringen som skjer av samfunnets dominerende kultur (Gitz-Johansen, 2006). Denne overleveringen foregår på flere plan, i skolen, på universiteter, medier og i domstoler.

Som lærer er det viktig å reflektere rundt problematikken man møter hele tiden i sin arbeidshverdag. Hvilken forforståelse har vi i møte med det fremmede? Med Bourdieus begreper gis vi et redskap til i større grad å forstå skolen og dens arbeid med tilpasning av opplæringen. Hvilken symbolsk kapital tillegges vekt i skolen i dag? Hva premieres? Hva tilkjennes verdi? I hvilken grad har vi en skole hvor alle får sin habitus og sin kulturelle kapital anerkjent i skolen? Bourdieu minner oss om at det kulturelle mangfoldet er viktig.

I motsetning til Honneth, er Bourdieu ikke primært interessert i sosialfilosofiske betraktninger om hvordan anerkjennelse kan bli eller bør være noe gjensidig i et samfunn. Jeg tolker det til at Bourdieu søker å beskrive hvordan anerkjennelseskamper faktisk pågår og utgjør en viktig dimensjon ved dominansforhold, mens Honneth er mer opptatt av hvordan etableringen av gjensidige anerkjennelsesrelasjoner henger sammen med selvets utvikling og rettferdighet i samfunnet.

¹⁰ I tillegg til den *iverksatte* læreplanen, finnes det en *skjult* læreplan om innhold i skolen som kan være en ganske annen enn den offisielle. Reproduksjon og verdsetting av bestemte former for sosial praksis skjer implisitt gjennom blant annet skolens bruk av språk, organiseringsformer, innhold, normer og arbeidsmåter. Denne implisitte sosiale og kulturelle læringen eller sosialiseringen omtales som skolens skjulte læreplan (Nordahl 2000)..

3.2 Axel Honneths teori om anerkjennelse.

3.2.1 Bakgrunn for teorien

Jeg har valgt Honneths anerkjennelsesteori som et perspektiv for denne undersøkelsen. Teorien fokuserer på en forståelse av menneskets grunnleggende behov for anerkjennelse, og utgjør derfor et relevant perspektiv for min undersøkelse. Det har i den senere tid vært en voksende interesse for den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (f. 1949). Honneth tilhører den såkalte Frankfurterskolen og den kritiske teoris tradisjon. Han er i dag professor i sosialfilosofi og overtok i 2001 som leder etter Habermas ved universitet i Frankfurt. Som George Herbert Mead og Friedrich Hegel peker Honneth på viktigheten av sosiale relasjoner i utviklingen av en persons identitet. Teoriutviklingen hos Honneth foregår i en stadig dialog med både nåværende studenter, aktuell internasjonal forskning og tidligere inspirasjonskilder. I det følgende vil jeg presentere Honneths anerkjennelsesteori, og introdusere sentrale begreper i hans teori.

3.2.2 Kamp om anerkjennelse

Honneth er opptatt av at et stadig økende antall mennesker støtes ut av samfunnets fellesskap. De er ikke bare rammet økonomisk, men de opplever også tap av sosial prestisje dermed rammes også deres identitet hevder Honneth. På lik linje med Bourdieu hevder Honneth at behovet for anerkjennelse ligger på flere nivåer, og kampene i samfunnet dreier seg om mer en økonomisk kapital og status. Honneth hevder at forutsetningene for et rettferdig samfunn ligger i menneskets muligheter for selvrealisering og han forstår menneskets og samfunnets utvikling i lys av en sosial kamp om anerkjennelse (Honneth, 2006).

Anerkjennelse betraktes som et universelt, menneskelig behov; vi trenger alle å bli sett, forstått og akseptert. Samspillet mellom mennesker tillegges, i Honneths teori, stor betydning for menneskets identitetsutvikling (Honneth, 2006). Honneths teori om anerkjennelse er en normativ teori. Han omtaler den selv som en moralsk grammatikk. Behovet for anerkjennelse er først og fremst et moralsk behov, derfor kreves gjensidighet mellom samfunnsmedlemmene (Honneth, 2006).

3.2.3 Tre sfærer for anerkjennelse

I følge Honneth er en positiv identitetsutvikling avhengig av at mennesket erfarer og oppnår anerkjennelse i 3 sfærer. Et menneskes selvrealisering utvikles gjennom nødvendige forutsetninger som hver for seg bidrar til tre grunnleggende former for identitet, nemlig selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse, som sammen utgjør individets praktiske selvforhold. Disse identitetsdannelsene er resultat av gjensidige anerkjennelsesprosesser i menneskets relasjonelle miljø. Honneth skiller mellom ulike anerkjennelsesformer; kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2006). Til hver av disse sfærene beskriver Honneth ulike former for krenkelse. I kjærlighetssfæren vil krenkelsen komme til uttrykk gjennom forskjellige former for mishandling, som fratar individet den grunnleggende tilliten til seg selv som en person med unike behov. I rettssfæren dreier krenkelsen seg om tap av rettigheter, som gir en følelse av ikke å bli betraktet som en moralsk ansvarlig person med rettigheter som alle andre. I solidaritetssfæren er krenkelsen knyttet til at individet erfarer seg satt utenfor sosiale fellesskaper som anerkjenner dets evner og ressurser som verdifulle (ibid).

Anerkjennelsessfære	Anerkjennelsesmåte	Selvforhold	Krenkelsesformer
Kjærlighet (primærrelasjonene)	Emosjonell oppmerksomhet	Selvtillit	mishandling, voldtekt, tortur
Rett (rettigheter)	kognitiv respekt	Selvrespekt	fratakelse av rettigheter, ekskludering
Solidaritet (verdifellesskap)	sosial verdsettelse	selvverdsettelse	Nedverdiggelse, ydmykelse, marginalisering

Figur 1 Skjematisk kan anerkjennelsesstrukturen noe forenklet framstilles slik (Honneth, 2006)

Når anerkjennelsen mangler, innebærer det en ydmykelse som truer eller skader identiteten. I sin teori beskriver Honneth hva manglende anerkjennelse kan føre til både for individet og samfunnet (ibid).

I følge Honneth er en positiv identitetsutvikling avhengig av at mennesket erfarer og oppnår anerkjennelse i alle tre sfærer. For eksempel at foreldrene blir anerkjent og får oppleve sosial-

og selvverdsettelse, vil også ha betydning for den anerkjennelse som føres over på barna i den familiære sfæren. Aspekter fra alle tre sfærene vil være aktuelle i samarbeidet mellom hjem og skole, men hovedfokus i denne oppgaven vil ligge på den solidariske sfæren.

Kjærlighetssfæren

De tre anerkjennelsessfærene inngår i et innbyrdes forhold til hverandre. Hver anerkjennelsessfære må derfor analyseres i sammenheng med de to andre.

Anerkjennelsesformen kjærlighet ser Honneth som den grunnleggende, den som utgjør selve forutsetningen for deltakelse i intersubjektive relasjoner og for at individet skal kunne oppnå anerkjennelse i de øvrige sfærene.

Og eftersom dette anerkendelsesforhold desuden baner vejen for den type selvforhold, der giver begge subjekter en elementær selvtillid, går det både logisk og genetisk forud for de andre anerkendelsesfoemer. De øvrige former for selvrespekt har deres psykiske forudsætning i denne fundamentale, følelsesmæssige sikkerhed (Honneth, 2006:145).

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren tar utgangspunkt i menneskets grunnleggende behov for å elske og å bli elsket og den baseres på følelser. Kjærligheten kommer til uttrykk i de menneskelige primærrelasjonene, foreldre-barn, familieforhold, vennskap og parforhold. Gjennom anerkjennelse i kjærlighetssfæren blir mennesket i stand til å inngå i nære relasjoner med andre og utvikle den side av seg selv som er knyttet til selvtillit (Honneth, 2006). Gjennom den grunnleggende selvtillit vi oppnår via anerkjennelsesrelasjoner i den private sfæren, blir vi klar til å delta i samfunnets fellesskap. I Honneths tekster, beskrives anerkjennelse i kjærlighetssfæren som helt grunnleggende og avgjørende for barnets evne til å binde seg til andre mennesker, også i voksen alder (ibid).

Den første kampen om anerkjennelse oppstår i løsrivelsesprosessen mellom foreldre og barn. Både mor og barn skal erkjenne sin avhengighet og samtidig respektere hverandre som selvstendige personer. Barnet etablerer en trygghet i forhold til varighet og pålitelighet i følelser. Dette medfører at barnet utvikler evnen til å være alene. Uten angst for å bli forlatt, gjør dette det mulig for barnet og rolig begynne å *avdekke sitt personlige liv* (Honneth, 2006:142).

I kjærlighetssfæren vil krenkelsene komme til uttrykk gjennom ulike former for mishandling, som fratar individet grunnleggende tillit til seg selv (Honneth, 2006). Denne form for

krenkelser resulterer i hva Honneth kaller psykisk død, hvor man mister både selvtillit og tillit til omverdenen og reagerer med sosial skam (ibid).

Mange av mine informanter kan ha opplevd krenkelser i kjærlighetssfæren, da mange av dem kommer fra land som er preget av krig og vold. Noen av mine informanter har vært krigsfanger, andre har vært geriljasoldater. Slike erfaringer kan ha påvirket deres mulighet til å gi barnet en trygg og god oppvekst. Her er det viktig å påpeke at andre kulturers oppdragelse i storfamilien kan være et vel så riktig. Og det viser seg i krysskulturell forskning at alle samfunn ser på det å gi kjærlighet og oppmerksomhet til barnet som en vesentlig del av oppdragelsen (Becher, 2006). Nektelse av anerkjennelse i form av omsorgssvikt, kan føre til ytterligere tap av anerkjennelse, for eksempel i skolen. Barnets manglende selvtillit, som følge av negative kjærlighetserfaringer, vil kunne medføre problemer i relasjoner til både lærere og jevnaldrende. Dette kan føre til manglende mestring og tap av anerkjennelse i den solidariske sfæren. Gjentatte ydmykelser og krenkelser vil kunne gi barn en opplevelse av skam; de er ikke verdt å bli elsket og tatt vare på. For disse barna kan kampen om anerkjennelse komme til å handle om å slåss, både i bokstavelig og overført betydning, for å sikre seg et minimum av bekreftelse, selv om bekreftelsen kan ha et negativt fortegn. For andre kan det føre til en tilbaketrekning som en konsekvens av mangel på opplevd støtte til å ta opp kampen om anerkjennelse (Honneth, 2006).

Rettsfæren

For at individet på en selvstendig og konstruktiv måte skal bli i stand til å ta del i det offentlige liv, må det i følge Honneth ha erfart anerkjennelse i kjærlighetssfæren (Honneth, 2003). Denne form for anerkjennelse er imidlertid ikke nok, et menneske kan, i følge Honneth, ikke realisere seg fullt ut gjennom den private kjærlighetssfæren. Mens anerkjennelse i kjærlighetssfæren skaper grunnlaget for at man kan ha tillit til sine egne følelser og behov, skaper anerkjennelse i de to neste sfærene en bevissthet om at individet kan respektere seg selv fordi det fortjener andres respekt og dessuten har en selvstendig verdi som medlem av det sosiale fellesskapet (Honneth, 2006) .

Den rettslige sfæren handler om tildeling av rettigheter og at alle må anerkjennes som rettssubjekter. Gjennom anerkjennelse i rettssfæren utvikler vi *selvrespekt* som er knyttet til bevisstheten om at en har de samme rettighetene som alle andre i samfunnet. (Honneth,

2006:162). Å ha selvrespekt kan sammenlignes med at man oppfatter seg selv som en moralsk, ansvarlig person som er i stand til å delta i et rettssamfunn med samme muligheter som alle andre. Honneth bemerker at dersom en person ikke har rettigheter, betyr ikke dette uten videre at han ikke har selvrespekt, men at *den høyeste form for selvrespekt kun kan bli realisert, når individet er anerkjent som et autonomt handlende rettssubjekt* (Honneth, 2006:12).

Anerkjennelse i rettsfæren baserer seg på allmenngjørende interesser, den kommer til uttrykk gjennom de rettigheter som staten sikrer sine borgere i form av demokratiske og politiske rettigheter, sosiale velferdsgoder, retten til arbeid, bolig og utdanning. Empirisk kan denne form for anerkjennelse lettest påvises i sin negative utgave (ibid). For eksempel de minoritetsspråkliges rett til arbeid eller bolig. Om man utelukkes fra bestemte rettigheter, eller blir utsatt for negativ forskjellsbehandling fra myndighetene vil man føle seg krenket. Det sies indirekte, at man ikke regnes som en ansvarlig person eller gruppe med moralsk troverdighet eller evne. Denne type krenkelse av rettigheter er ofte begrunnet i et bestemt gruppetilhørighetsforhold, og bidrar til å innskrenke gruppe medlemmenes frihet og status som likestilte medlemmer i samfunnet. Det kan dreie seg om lover som gjelder for utsatte og sårbare grupper. f.eks. innvandrere og flyktninger, stoffmisbrukere, eller barn og unge med særskilte behov (ibid). Mange av mine informanter kan føle seg krenket i rettssfæren, ofte er de ikke klar over hvilke rettigheter de har, og de føler seg holdt utenfor. Honneth bruker metaforen; *sosial død* om krenkelser innen rettssfæren. Mange av samfunnets inkluderingsproblemer kan ses i lys av denne krenkelsesformen. Etniske minoriteters kamp for anerkjennelse og å få bevare deler av sin kultur, slik som språk, religion og klesdrakt har vært og er fortsatt et framtrædende fenomen og problem i samfunnet (Honneth, 2006). Skolen står overfor utfordringer relatert til å legge til rette for anerkjennelse i rettssfæren. Anerkjennelsens betingelser er gjensidighet. For å kunne vise respekt må du også erfare at du selv blir respektert. Retten til deltakelse og innflytelse berører retten til å være aktør i eget liv. For foreldre dreier det seg om å bli informert om rettigheter.

Den solidariske sfæren

Ved å skille mellom selvrespekt og selvverd får Honneth fram det viktige skillet mellom hva det betyr å anerkjenne et menneske generelt, og hva det betyr å anerkjenne mennesker som

særegne. Vi tildeler mennesker rettigheter fordi de er mennesker, men vi verdsetter dem individuelt fordi de bidrar med noe vi setter pris på (Honneth, 2006).

I fellesskapet, på jobb, i skole eller andre sosiale sammenhenger, får vi en tredje form for anerkjennelse, som er knyttet opp imot våre evner, våre prestasjoner eller hvilken som helst annen positiv, sosial verdsetting av vår særegenhet. Denne utgjør, i følge Honneth, grunnlaget for den verdsetting vi gir oss selv som unike medlemmer av sosiale fellesskap, vårt selvverd (Honneth, 2006).

For at oppnå et ubrutt selvforhold har mennesket (...) behov for en sosial verdsettelse, hvor det får mulighet til å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og muligheter (Honneth, 2006:163).

Solidaritetssfæren som bygger på at individet anerkjennes for sin livsstil, prestasjoner, egenskaper og handlinger vil komme til uttrykk gjennom kontakten mellom skole og foreldre. Anerkjennelse på disse områdene vil gi individet mulighet til å oppleve en sosial verdsettelse ut fra deltagelse og positivt engasjement i fellesskapet i skolen. *Man kan kun føle seg verdifull, når man føler seg anerkjent med hensyn til de prestasjoner, man ikke forskjellsøst deler med andre (Honneth, 2006:168).*

I solidaritetssfæren er krenkelsene knyttet til at individet erfarer å bli satt utenfor sosiale fellesskaper som erkjenner deres ressurser og evner. Her handler det om sosial status, og tap av personlig selvverdsettelse (Honneth, 2006). Det innebærer at enkeltindivider ikke opplever at deres måte å leve og være på tillegges noen positiv betydning innenfor det fellesskap de lever i. Eksempler på krenkelsesformer finner vi i et kontinuum fra ikke å bli hilst på til ekstreme former for stigmatisering. Et individ kan ikke oppleve å ha sosial verdi dersom det ikke blir lyttet til eller tatt alvorlig. Honneth analyserer dette fenomenet gjennom begrepene *synlighet - usynlighet* som en metafor for anerkjennelse og krenkelse. Å bli *synlig* er ifølge Honneth en elementær form for anerkjennelse ved at individet blir sett utover å bli sett rent fysisk. Bekreftelsen av synlighet, er alltid avhengig av ekspressive kroppsuttrykk som blikk-kontakt, smil og andre gester. Usynlighet, handler om å bli *sett gjennom*. En måte å vise forakt for en annen er å forholde seg som om den andre var usynlig (Nørgaard, 2005). Vi vil senere i mitt materiale se hvordan foreldre føler seg *usynlige* i samarbeidet med skolen. For eksempel på foreldremøter.

3.2.4 Anerkjennelse i samarbeidet mellom skole – hjem

Det er min oppfattelse at den grunnholdning, som uttrykkes gjennom anerkjennelse må være selve kjernen i samarbeidet mellom hjem og skole. I møtet med den andre må det være en anerkjennelse, en respekt og en forståelse tilstede. Som profesjonell i det pedagogiske arbeidsfeltet bør et engasjement i den annens livsverden være det sentrale. En viktig del av hjem–skole-samarbeidet vil være å komme til enighet om felles målsettinger.

Eftersom individet må føle sig anerkendt for sine særlige egenskaber og muligheder, hvis det skal kunne realisere sig selv, har det brug for den form for social værdsættelse, som man kun kan praktisere på grundlag af fælles målsætninger (Honneth, 2006:227).

Her må man spørre seg om de profesjonelles bakgrunn (Jf. Bourdieus habitus) skaper barrierer for mangfold når en annen livsstil skal anerkjennes? Har lærerne tilstrekkelig engasjement i foreldrenes livsverden? Vi har sett at det hersker en mangeldiskurs i skolen, minoritetsspråklige blir ofte ikke anerkjent for sin symbolske kapital. De opplever kanskje å bli fratatt anerkjennelse i den rettslige sfæren, for eksempel kan de være fratatt rettighetene til sitt eget språk og deler av sin kultur. I den solidariske sfæren har de kanskje opplevd å bli satt utenfor foreldrefellesskapet i skolen. Skolen bør som den profesjonelle part ta sitt ansvar for at alle blir anerkjent for det særskilte de kan og er.

Ikke bare foreldrene, men også lærerne har behov for anerkjennelse. Hvis lærerne kun får en delvis anerkjennelse i den solidariske sfæren i form av lav lønn, lite muligheter til utvikling og mange tunge arbeidsoppgaver som ikke blir verdsatt, så kan dette føre til frustrasjon, utbrenthet og psykisk påkjenning hos lærerne. Gjennom anerkjennelse og verdsettelse av det arbeidet man utfører, vil man kunne oppleve en ny motivasjon til å stå på videre. Det er derfor viktig at ledelsen og samfunnet verdsetter pedagogene for det arbeidet de gjør, samtidig som de gis mulighet til en videre utvikling av sin pedagogiske praksis. Honneth mener det er vesentlig i forhold til vår selvverdsettelse at en får lov til å erfare, at ens egne prestasjoner og ferdigheter er verdifulle for samfunnet. Kamper for anerkjennelse tar form av enkeltpersoners og gruppers kamp for positiv verdsetting, for respekt, for rettigheter og for innflytelse (Honneth, 2006). Hvilke sosiale og symbolske arenaer ekskluderes de minoritetsspråklige foreldrene fra og hvordan hindrer dette dem fra deltagelse i hjem–skole-samarbeidet?

Når individets bidrag ikke verdsettes av fellesskapet, fører det til en ydmykelse og en opplevelse av å bli betraktet som verdiløs. Dette skader individets selvverd og danner erfaringer av forakt. Gjennom at de føler seg krenket vil de ta opp kampen for å bli anerkjent. Forakten kan komme til uttrykk ved at det dannes motkulturelle fellesskap. Her kan det til gjengjeld dannes et anerkjennelsesfellesskap der den enkeltes prestasjoner blir verdsatt, enten det er i antidemokratiske grupper, kriminelle miljøer eller i misbrukermiljøer. Grupper hvor ungdom, utvikler det som blant forskere kalles multietnisk ungdomsspråk kan også være en slik reaksjon. Den sosiale konflikten skjerpes når krenkelseserfaringene også blir avvist av samfunnsinstitusjonene. Nektelse eller fratakelse av anerkjennelsesrelasjoner i denne sfæren gir et emosjonelt innhold til en følelse av sosial skam. Opplevelsen av skam består i en nedverdiggelse eller en nedvurdering av individets egen verdi overfor andre. De negative følelsesreaksjonene dette utløser påminner individet om dets avhengighet av andres anerkjennelse, og er det som motiverer for å gå inn i en kamp for å oppnå anerkjennelse (ibid).

Gjennom metaforene psykisk død og *den sosiale død* gis et bilde av opplevelsen av at forakt og krenkelse representerer den samme trusselen for individets psykiske integritet, som fysiske sykdommer kan true den fysiske eksistensen. De foraktede og utstøtte leter etter måter å kompensere for tapet av anerkjennelse. Derfor blir det viktig at samfunnet utvikler en moralsk kultur som gjør det mulig for de som er utstøtt og foraktet å formulere sin protest i en demokratisk offentlighet. Svært mange er også utstøtte uten å la sine stemmer høre, de rett og slett synes å akseptere at de er satt utenfor. I følge Honneth risikerer et menneske å miste det positive forholdet til eget selv og dermed grunnlaget for egen utvikling, dersom det ikke anerkjennes emosjonelt, respekteres og/eller opplever positiv sosial verdsetting (ibid).

4. Metode kapittel

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for mine vitenskapsteoretiske valg og begrunnelser. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse, siden jeg finner den kvalitative metoden best egnet til å gi svar på min problemstilling. Formålet med undersøkelsen er ikke å gi en total fremstilling av hjem-skole-samarbeidet, men intervjuene med foreldre vil kaste lys over mine forskningsspørsmål. Alle foreldrene har elever ved samme ungdomsskole, men de har også erfaringer med samarbeid med andre skoler i kommunen. Jeg har benyttet intervju som metode for å få tak i foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen. Intervjuene har blitt samlet inn i en periode på ca halvannen måned. To av intervjuene ble noe forsinket på grunn av problemer med å få tak i tolk. Utover dette har jeg innhentet informasjon fra tidligere forskning på området, og teori om makt og anerkjennelse.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskning starter med en undring, et spørsmål og et ønske om å kaste lys over et fenomen eller et tema. Men bare å stille spørsmål fører ikke til forskning, det forutsettes at man utfører handlinger med den hensikt å besvare eller belyse spørsmålene (Kleven, 2002:15). For å besvare min problemstilling har jeg valgt å holde meg innenfor hermeneutisk vitenskapsteori.

Hermeneutikken handlet i utgangspunktet om tolkning av tekst, og i denne sammenhengen kan også sosiale handlinger og intervjumateriale betraktes som tekst. Det er med dette utgangspunktet jeg velger å holde meg innenfor den hermeneutiske tenkningen (Alvesson, 1994). For å forstå noe som har mening må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Delene forstås ut fra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig vekselvirkning. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. Vår forståelse av både helheten og delene utvides og forandres gjennom forståelsesprosessen. Denne sirkel- eller spiralbevegelsen mellom helhet og del i teksten finner vi igjen i forholdet mellom subjekt (fortolker) og objekt (verk) (ibid). Hermeneutikken kom som en reaksjon på det naturvitenskapelige paradigme. Naturvitenskapen har vært opptatt av å finne årsaksforklaringer til ulike fenomener, mens man innenfor hermeneutikken er mer opptatt av å forstå meningsbakgrunn (Alvesson, 1994; Kleven, 2002).

4.2 Forforståelse

Gadamer mener at forforståelsen alltid har sammenheng med personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn. Disse elementene vil legge premisser for hvordan teksten blir tolket og forstått. Forståelse er noe som oppstår i samspillet mellom mennesker og det forutsetter en evne til å tolke hverandres utsagn på en tilfredsstillende måte (Kleven, 2002). Min personlige bakgrunn vil dermed påvirke hvordan teksten blir tolket. I det følgende vil jeg reflektere over min forforståelse for feltet.

Dette var første gang jeg skulle gjennomføre et forskningsprosjekt. Jeg var altså som nybegynner å regne i forhold til det å skulle snakke med foreldre i *forskningsøyemed*. Jeg hadde en forforståelse av hva som kjennetegner et godt hjem-skole-samarbeid som bygger både på mine erfaringer som lærer, men også som forelder.

Forforståelsen preges av den teoretiske kunnskap en skaffer seg på forhånd, og det er et spørsmål i hvilken grad en skal lese om det temaet som skal undersøkes. Kvale (1997) mener at intervjuere bør inneha mye kunnskap om sitt tema før de begynner å intervju. *Man bør skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes* (Kvale, 1997:53). Han sier videre at uten kunnskap om fenomenet vil man ikke bli i stand til å stille de riktige og viktige spørsmålene. Glaser og Strauss (1967) derimot hevder i sin grounded theory¹¹ at man skal lese minst mulig før en går inn i en undersøkelse, nettopp fordi det vil påvirke holdningene og forståelsen til forskeren. Imidlertid ville jeg ikke ha fått samme omfattende informasjon, uten at jeg på forhånd hadde forberedt meg og tenkt nøye gjennom både tema, innhold og form på intervjuet.

¹¹ Grounded Theory er en induktiv tilnærming, hvor man forutsetter at teorien blir til mens man bedriver forskning. Induktiv metode tar utgangspunkt i en undersøkelse av et enkelt, spesielt fenomen som man søker å forankre teoretisk til å gjelde mer allment og generelt. Teorien utvikles fra empiri, for deretter å bli illustrert ved bruk av karakteristiske eksempler fra empirien. Teorien som utvikles skal være utledet fra det empiriske materialet, og det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som gir forskeren grunnlaget for en analyse. Dette er kjernen i Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1999). Grounded Theory ble utviklet av Glaser og Strauss, som et alternativ til positivismen innenfor samfunnsvitenskapen. De stilte seg kritiske til samfunnsforskningen fordi den tok et utgangspunkt i å utvikle hypoteser fra teorier for deretter å teste de gjennom empiriske undersøkelser.

Som forsker på eget felt, hadde jeg både teori- og erfaringsbasert kunnskap på et annet nivå enn om forskningen hadde dreid seg om et helt ukjent felt eller fenomen. Min yrkesbakgrunn gjør at jeg har klare forestillinger om hva det vil si å være lærer, på godt og vondt, jeg har som kontaktlærer samarbeidet med foreldre i ulike sammenhenger og har selvfølgelig mine forestillinger om hva som fungerer bra, og hva som fungerer mindre bra. Mine erfaringer som mor, som skal forholde seg til skolen som en samarbeidende part farger også mitt syn på hjem-skole-samarbeid. Mitt syn vil nok også være preget av den teoriforståelse jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet *tilpasset opplæring*. Slike erfaringer kan være både en styrke og en svakhet i forskningsarbeidet. Det ligger en utfordring i det at forskeren har en nærhet til forskningsområdet. Det kan skape en blindhet hos forskeren, som kan føre til at noe kan bli tatt for gitt.

Gadamer understreker at forskeren må ha en bevisst refleksjon rundt sin egen rolle (Kleven, 2002). For meg ble det et dilemma i hvilken grad jeg skulle vise følelser og engasjement, i hvilken grad skulle min stemme slippe gjennom til informantene? Aktuelle problemstillinger var blant annet hvordan jeg skulle opptre om jeg var sterkt uenig i informantenes synspunkter? Ikke minst var det viktig å distansere seg til opplysningene og beholde bevisstheten om at dette var en forskningsoppgave, og ikke et arbeid hvor jeg skulle finne løsninger og *ordne opp i problemene*. Hvordan jeg har forholdt meg til dette har variert i de ulike familiene. Noen steder var det nødvendig å gi mer opplysninger om mine synspunkter for å få informantene til å åpne seg og forstå hva jeg var ute etter, mens andre var veldig ivrige etter å formidle sine erfaringer. Samspillet og relasjonen som oppsto mellom meg som intervjuer og informantene kan også ha påvirket tolkningen. Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg var nøye med å understreke min rolle, og formålet med undersøkelsen. Informantene vil vanligvis plassere forskeren inn i en kjent rolle. Systemet kan ha mye makt, som ofte legger føringer for aktørene. Fokus blir ikke på individet, men makten som ligger i systemet. Skolen som institusjon kan lett oppleves som en institusjon med mye makt og tidligere forskning har vist at foreldre ofte er redde for å si ifra til skolen om problemer av frykt for at dette skal gå utover barna (Nordahl, 2003). Det var viktig for meg at jeg ikke skulle betraktes som en representant fra skolen, men som student. Jeg tror dette var av betydning for hvilke erfaringer foreldrene ønsket å dele med meg. Jeg tror jeg har klart å vise interesse for hva informantene har fortalt meg, og dermed gitt respons som har blitt positivt oppfattet. Det å komme hjem til

familiene har også gjort meg mer ydmyk og åpen for deres situasjon og sosiale liv. Man trer inn i andres hjem med en viss respekt.

Kvalitativ forskning opererer med små og formålstjenlige utvalg. Dette betyr at en ikke kan generalisere utover det utvalget man har, sett i relasjon til tid og kontekst. Kvalitative data og metoder har sin styrke i det å få frem totalsituasjonen. Slike helhetsfremstillinger åpner for økt forståelse for sosiale prosesser og en bedre forståelse av den enkeltes livssituasjon (Holme, Solvang, & Krohn, 1996).

4.3 Kvalitativt intervju

En kvalitativ tilnærming kan gi en helhetlig framstilling av situasjonen og informantenes livsverden, dette passet godt til denne oppgaven. Ofte vil en forskning som benytter seg av både kvalitative og kvantitative metoder være det beste. Jeg velger å støtte meg på teori og tidligere forskning innen feltet for å øke overførbarheten. Den tidligere forskningen er av både kvalitativ og kvantitativ art.

I oppgavens empiriske analyse har jeg ønsket å få frem individets, i denne sammenhengen foreldrenes egen opplevelse av sin situasjon i forhold til skolen. For å få større forståelse for helheten velger jeg altså å benytte meg av kvalitative intervjuer av foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Her vil jeg kunne få kunnskap og erfaringer som kommer fra førstehåndskilder, som videre kan tolkes i lys av teorien.

Kvale definerer begrepet intervju som *en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar begge* (Kvale, 1997:28). Han viser til at det kvalitative forskningsintervju har til formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, så man kan fortolke betydningen av de beskrevne fenomener og dermed forstå den intervjuedes livsverden. Han fremhever den mellommenneskelige interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede som vesentlig for samtalen, og sier at det er denne som produserer vitenskapelig kunnskap (ibid). I mine intervjuer var kontakten og relasjonene jeg greide å etablere til foreldrene av betydning for hvor detaljerte og omfattende beskrivelser av deres erfaringer jeg fikk. Slik jeg forstår det vil Kvale være enig i at tillit mellom intervjuer og informant blir en sentral faktor for hva informantene vil være villig til å dele.

Valg av informanter

Hvor mange informanter jeg trengte var et viktig spørsmål. Kvale sier at antallet avhenger av formålet med studien. I kvalitative intervjuer er ofte antallet enten for høyt eller for lavt, og det kan ofte være vanskelig og generalisere. Et begrep som er bedre å forholde seg til i kvalitative undersøkelser er om resultatene er overførbare til andre, lignende situasjoner. Kvalitativ metode skal gi forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon (Kvale, 1997). Oppgaven bygger på ti kvalitative intervjuer med minoritetsforeldre i skolen, samt teori og tidligere forskning innen feltet. Det var viktig å få inn nok stemmer til å sikre oppgavens validitet, samtidig som jeg måtte ta hensyn til at materialet skulle bearbeides videre. Utvalget er basert på mitt ønske om å utforske hvilke erfaringer minoritetsforeldre har i forhold til samarbeidet med norsk skole.

Å finne informanter var en utfordring. Det viktigste kriteriet var å finne familier med ulik bakgrunn. Minoritetsspråklige er ikke en ensartet gruppe. Informantene kommer fra ulike land, de har ulik religion, ulikt utdanningsnivå, og ulike historier å fortelle. Det alle har felles er at de må forholde seg til norsk majoritetskultur og de må sende barna sine til en norsk skole (Høgmo, 2005). Familiene representerer 7 land¹² og har til sammen 14 barn ved den aktuelle skolen, og ytterligere 10 barn i skolepliktig alder som er elever ved andre skoler.

Jeg hadde på forhånd skrevet et informasjonsskriv (vedlegg 1) til kontaktlærerne, hvor jeg fortalte kort om oppgaven og presenterte meg selv som student. En skriftlig forespørsel (vedlegg 2) ble videreformidlet til foreldregruppen av kontaktlærerne. Noen kontaktlærere hadde klare oppfatninger om hvilke foreldre som *egnet seg* til min undersøkelse. Jeg valgte å se bort fra disse anbefalingene og foretok et utvalg basert på mitt ønske om varierende bakgrunn. Alle foreldrene som ble forespurt skriftlig, takket enten nei til å være med på undersøkelsen eller lot være å gi tilbakemelding. Noen av foreldrene ble forespurt på et foreldremøte i regi av skolen og PPT, mens andre ble kontaktet ved telefon. Dette for å sikre at utvalget var tilfeldig og følgelig mer representativt for gruppen. At man møtte på skolens arrangementer skulle ikke være et kriterium for å få delta. De som møtte på

¹² Irak, Iran, Tyrkia, Bosnia, Albania, Somalia og Chile.

foreldremøtet i skolens regi, var tilfeldig i den forstand at jeg ikke hadde noe med arrangementet å gjøre. Av de som ble oppringt takket alle ja til å delta.

Utfordringer ved intervju

I en survey trenger vi mange spørsmål for å sikre at informantene ikke misforstår, og gjerne kontrollspørsmål. I det kvalitative forskningsintervju har vi muligheten til å rette opp eventuelle misforståelser underveis. Stiller vi spørsmål til mange informanter innen samme gruppe, for eksempel en gruppe foreldre som her, er det viktig å tenke på hvordan vi selv forholder oss, slik at vi ikke skaper skjevhet i materialet. Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3) hvor hovedtemaene var bestemt på forhånd. Jeg valgte å bruke et halvstrukturert intervju. Hensikten med denne type intervju er å oppnå beskrivelser av informantens livsverden sånn at forskeren skal kunne fortolke meningen bak. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene han eller hun får av intervjupersonen (Kvale, 1997). Når jeg skulle utforme spørsmålene tok jeg utgangspunkt i FUGs kartleggingsundersøkelse, samt utredningsarbeid som er gjort i kommunen tidligere.

Å intervju minoritetsspråklige byr på en del utfordringer i språklig sammenheng. Skulle jeg benytte tolk, eller skulle utvalget velges ut blant informanter som hadde tilfredsstillende norskkunnskaper til å svare på spørsmålene på egenhånd? Jeg ville gjerne la alle stemmer bli hørt, for å skape et så bredt bilde som mulig. Det var viktig å vise at også de med svake norskkunnskaper har noe å bidra med i denne sammenhengen. Tolk koster penger, og ikke alle språkgrupper har like lett tilgang på tolk, derfor måtte jeg ta hensyn til dette når jeg valgte ut informantene. Noen av familiene hevdet at de ikke hadde behov for tolk, men det viste seg underveis at noen av spørsmålene ble litt vanskelige. I to tilfeller ble de eldste barna brukt som tolk. Dette er uheldig, barn bør ikke benyttes som tolk i samarbeidet mellom hjem og skole. Situasjonen oppsto uten at dette var noe jeg hadde planlagt, og det kan ha påvirket svarene.

4.4 Dialogen og samspillet i gjennomføringen

Målet var å oppnå fyldig og omfattende informasjon om informantenes erfaringer, tanker og følelser. Hvordan skulle jeg legge opp intervjuet for å oppnå dette? Jeg ønsket å skape tillit

slik at jeg kunne oppmuntre informanten til å beskrive sin situasjon med egne ord. Å få en god relasjon til informantene er viktig i denne formen for forskning, svarene du som forsker får er i stor grad avhengig av relasjonen som oppstår mellom forsker og informant (Dahlen, 2004; Alvesson, 1994). Jeg tror at historiene lever uavhengig av meg, men måten de blir fortalt på vil påvirkes av relasjonen mellom meg som forsker og informantene. Jeg måtte fokusere på betingelsene og forholdene rundt, for å muliggjøre og skape en meningsutveksling.

Spørsmålene ble tilpasset informantene underveis. I de tilfeller hvor informantene ønsket å utdype et spesielt tema fikk de anledning til det. Wadel (1991) vektlegger betydningen av åpenhet hos forskeren. Åpenhet betyr å gå inn i den andres verden uten forventninger til hva som vil finnes der. Det innebærer å være sensitiv overfor det uforutsette og det uventede. Jeg stilte meg åpen til å la intervjuet utvikle seg underveis, basert på hva som dukket opp hos de ulike informantene. Det var viktig at spørsmålene kunne invitere til refleksjon over tema. Hensikten med intervjuene var å få foreldrene til å bringe fram erindringer og reflektere over sine erfaringer. Hvordan forstår de sine erfaringer og sin livssituasjon? Det ble bruk for oppfølgingsspørsmål eller oppfordring om detaljerte svar ved å spørre konkret, be om eksemplifisering, eller be om mer nyanserte svar. Jeg opplevde til tider at språket gjorde det vanskelig å stille objektive oppfølgingsspørsmål. Jeg måtte flere ganger stille samme spørsmål på ulike måter, for å unngå ja/nei svar. Dette gjaldt spesielt hos den første familien, hvor døtrene bidro mye med tolking. Men intervjusituasjonen gjorde det også mulig å rette opp misforståelser underveis. I intervjusituasjonen, ble bruken av tolk en utfordring. Det er vanskelig å si hva som kan ha blitt annerledes ved dette tredje leddet, men dette kan ha påvirket svarene og dermed resultatet av intervjuet i noen grad.

I tillegg til åpenhet, var det viktig for meg å møte familiene med respekt, og å formidle til dem at det de hadde å fortelle var viktig. Jeg etterstrebet å unngå en type *jeg spør, du svarer-samtale*. Under intervjuene forsøkte jeg å være tilstede, å være genuint interessert i det de hadde å fortelle. Dette innebar en aktiv involvering, og jeg var opptatt av å signalisere anerkjennelse.

Hjemme hos informantene

8 av intervjuene er gjennomført hjemme hos familiene, her har det vært ulike momenter som kan ha påvirket intervjusituasjonen, allikevel mener jeg at disse intervjuene fungerte bedre enn de to intervjuene som ble gjennomført i skolens lokaler. Når man skal hjem til folk blir det veldig viktig hvordan man ter seg og å skape et tillitsforhold til informantene.

At intervjuene foregikk hjemme hos informantene hadde den fordel at jeg fikk observere hvordan familiene levde, og jeg fikk anledning til å møte og snakke med andre familiemedlemmer. Jeg opplevde også at dette var med på å løse opp stemningen før intervjuene, - båndopptakeren og intervjuguiden ble litt mindre farlig. Flere ønsket å vise fram deler av sin kultur, gjennom bilder eller å servere mat og drikke. Når intervjuet foregikk på hjemmebane ble følelsen av et maktforhold mellom majoritet og minoritet mindre påtrengende. Det kan allikevel være ting jeg ikke har vært oppmerksom på som kan ha påvirket svarene til informantene. Framfor alt var hjemmebesøkene trivelige og informative, selv om de i noen få tilfeller førte til at det ble naturlig at andre personer var til stede og til tider kunne overheøre hva som ble sagt. Dette påvirket intervjusituasjonen på positive og negative måter, det skapte en slags trygghet for informantene at andre familiemedlemmer kunne komme inn med informasjon og egne synspunkter, men det kunne også farge det som ble sagt. Hjemme i sin egen stue, virket informantene tryggere og det var en mer naturlig situasjon. Jeg opplevde at det var lett å skape en god relasjon til de to chilenske familiene. Dette tror jeg kom av at vi kunne kommunisere på deres morsmål, og vi hadde noen felles referanserammer i kjennskap til Latin Amerikansk kultur. Jeg fant det hensiktsmessig i noen tilfeller å gi uttrykk for mine holdninger, slik at det ble tydelig hva jeg var ute etter. Noen kan nok av ren høflighet ha vært redde for å svare helt ærlig på alle spørsmålene.

De fleste intervjuene er tatt opp via PC, mens jeg hele tiden hadde mulighet til å ta notater om det var ting i situasjonen som jeg mente det var viktig å få med. Slik kunne jeg være en aktiv og oppmerksom lytter. Alle foreldrene ble spurt på forhånd om det var i orden at jeg spilte inn intervjuene og ingen hadde motforestillinger til dette.

4.5 Etske refleksjoner

Etske retningslinjer blir svært sentralt ved bruk av narrativer. Kvale (1997) trekker frem tre etske regler for forskning på mennesker, det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Det informerte samtykket innebærer at man informerer de personene man intervjuer om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i planen og eventuelle fordeler eller ulemper det vil medføre og delta i prosjektet. Informert samtykke medfører at informanten deltar frivillig og får muligheten til å trekke seg underveis i prosessen.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at man ikke går ut offentlig med personlige data som kan medføre at informantens identitet avsløres (Kvale, 1997). Før jeg satte i gang innhenting av det empiriske datamaterialet sendte jeg meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg leverte ut informasjonsskriv om forskningsprosjektet, samt at jeg innhentet samtykke fra foreldrene til deltagelse (Vedlegg 1 og 2). NSD konstaterte at opplysninger om religiøsitet i følge personopplysningslovens § 2 punkt 8a er å regne som sensitiv personopplysning, men siden jeg ikke hadde tenkt å oppgi direkte personidentifiserbare opplysninger som informantens navn, eller innsamlingsår, betraktet de materialet som anonymisert. Prosjektet utløste derfor ikke meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Det er viktig å beskytte informanten. Informanten skal ikke kunne gjenkjennes av andre, men skal informanten kunne gjenkjenne seg selv? Informanten fikk lese gjennom et sammendrag som gjaldt dem selv, for å rette opp eventuelle misforståelser som kunne ha oppstått under analysen og tolkningen. Her fikk de altså mulighet til å se om de kunne gjenkjenne seg selv i den teksten som jeg hadde produsert.

Et sentralt spørsmål her er hvorvidt informantene vil forstå rapporten. Alle fikk muligheten til å lese et sammendrag av intervjuet. De som trengte tolk, fikk dette. Som forsker var det trolig at jeg ville benytte meg av perspektiver som informanten ikke var vant med. Til tross for de etske utfordringene har jeg valgt narrativer som gir oss ett innblikk i den enkeltes livsverden. Disse blir presentert med utgangspunkt i ulike temaene. Direkte sitat og referanser til spesielle intervjusituasjoner er avklart med intervjuobjektet på forhånd. Også ved selve fortolkningen er det etske sider. Man bør ha en bredde i tolkningen, slik at den blir en kombinasjon av forståelse for informantens situasjon og forskerens faglige perspektiv.

Bruk av sitater er en vanlig måte å presentere funnene på (Kleven, 2002). Hvordan sitater velges ut og framstilles er viktig for analyseprosessen. Holme og Solvang viser til at sitater og referat fra hendelser og intervjuer er hjelpemidler for å gjøre form og innhold engasjerende. De fremhever også at de skal dokumentere den forståelsen en gir uttrykk for. På den måten er det lettere for leseren å følge resonnementet og gjøre seg opp egne meninger om de tolkningene som forfatteren har gjort (Holme, Solvang, & Krohn, 1996). For å sikre troverdigheten så har jeg derfor valgt å bruke referater og sitater fra de øvrige intervjuene. Sitatene fanger opp det vesentlige, de kan stå som eksempel for mange, eller også tvert om, sitater som forekommer sjelden (Dahlen, 2004).

Ved direkte sitat har jeg valgt å gjengi uttalelsene ordrett, slik som de er framstilt av informantene. Dette er omdiskutert og problematisert av blant andre Greve og Sand. I det å sitere dem ordrett ligger det en fare for at de kan bli oppfattet som inkompetente og hjelpeløse (Sand, 1996). Jeg velger allikevel å sitere dem da noe av poenget med denne oppgaven er at alle skal anerkjennes for det språket de har, og den de er. Om man ikke mestrer det norske språket til fulle, betyr ikke dette at man ikke kan komme med uttalelser som kan være både interessante og gode (ibid). De forteller om sin livsverden, og de gjør det med sine egne ord (Holme, Solvang, & Krohn, 1996).

4.6 Tolkning og analyse, bearbeiding av datamateriale

Materialet i seg selv viser oss ikke hvordan *virkeligheten* er. Det sier ingenting uten at vi tolker det. Dette betyr at *tolkningen og analysen av materialet* er et viktig element i prosessen som skal lede fram til svaret på forskningsspørsmålene og den kunnskapen som prosjektet ellers ønsker å utvikle (Alvesson, 1994). På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialet, måtte jeg velge hvilken analysemetode som var best egnet for intervjuene. Allerede under utarbeidelsen av intervjuguiden og under intervjuene forsøkte jeg å tenke gjennom analysen og tolkningen. Jeg har som tidligere nevnt skrevet sammendrag av alle intervjuene, her har jeg prøvd å trekke ut meningsfortsettende tekst og plassert dette inn i ulike kategorier. I presentasjonen presenterer jeg narrativer som formidler hovedlinjene i materialet.

Hvert intervju tok ca 1 – 1 1/2 time. Etter hvert intervju skrev jeg et notat om mine inntrykk fra intervjuet. I noen grad bidro dette til at jeg ble mer fokusert på min egen rolle som intervjuer og bevisst for eksempel i forhold til min måte å stille spørsmålene på. Arbeidet med transkriberingen var tidkrevende. Hva er en nyttig transkripsjon? Er det nødvendig å ta med alle, pauser og *hmm*er i det muntlige materialet? Jeg fant ut at det ville bli bortimot håpløst å ta med alt, men jeg hadde hele tiden muligheten til å gå tilbake til opptakene og høre engang til. Var det noe med tonefallet som påvirket meningen bak ordene, eller noen pauser som kunne tolkes på ulike måter? Mine informanter var minoritetsspråklige, og det var derfor viktig å være nøye med transkriberingen og lytte seg fram til den korrekte meningen bak uttalelsene. Foreldrene fikk lese et sammendrag av intervjuene, der jeg hadde trukket fram det jeg oppfattet som hovedpoengene i samtalen. På denne måten fikk de mulighet til å komme med justeringer, hvis jeg hadde misoppfattet noe.

4.6.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

I det følgende vil jeg vurdere undersøkelsens reliabilitet og validitet. Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig og om jeg har samlet inn data med nøyaktighet. Kan undersøkelsen etterprøves og i hvilken grad har jeg rettet opp eventuelle feil underveis. Validitet er et spørsmål om i hvilken grad mine funn er gyldige og relevante for problemstillingen. I de ulike fasene i prosessen har jeg tilstrebet nøyaktighet.

Oppgaven er ikke *ensidig* opptatt av det empiriske materialet, men vektlegger *både* aktørperspektiv som det empiriske materialet gir oss, *og* teoretiske perspektiv. Slik jeg ser det, er de teoretiske perspektiver en beskyttelse mot å la min forståelse alene styre tolkningsarbeidet. Det teoretiske apparatet bidrar til å sikre at materialet blir behandlet systematisk og nøyaktig. Slik er bruken av teori *sammen med* oppmerksomheten mot det empiriske materialet, med på å sikre reliabiliteten og validiteten i studien (Kvale, 1997). Økt kunnskap om et fenomen skapes i samspill mellom helhet og del, og mellom forståelse og forforståelse. Gjennom en slik metode vil en oppnå større generalitet enn ved bare den intuitive forståelse (Alvesson, 1994). Jeg har i min tolkning tatt utgangspunkt i de ulike delene, min forforståelse, informantenes forståelse, teori og tidligere forskning. Gjennom disse har jeg utviklet en ny forståelse, som jeg på ny har sett i forhold til de ulike delene.

For å øke undersøkelsens overførbarhet har jeg sammenliknet med andre relevante undersøkelser. Gjennom dette mener jeg å kunne si noe om foreldrenes erfaringer med samarbeidet. Hvordan de opplever at skolen som institusjon utøver sin makt. Er deres verdi og interesse grunnlag samsvarende eller i konflikt med skolens verdi og interesse grunnlag? (Jmf Hoëm og Engen). Hvordan blir foreldrenes kulturelle og sosiale kapital møtt av skolen, blir de anerkjent og føler de seg gjennom dette myndiggjort som foreldre?

Reliabilitet eller pålitelighet handler om å vise hvorvidt det er mulig for andre å gjenta undersøkelsen og komme fram til samme resultat. I kvalitativ forskning er prosessen dynamisk, og resultatene kan ikke reproduseres (Kleven, 2002:124). Her må man finne andre måter å måle undersøkelsens pålitelighet. Intervjuet, tolkningen og analysen vil være påvirket av både intervjueren og informanten (Kvale, 1997). I mitt tilfelle kan også tolken ha påvirket resultatene av undersøkelsen. Jeg har prøvd å gjøre oppgaven gjennomskinnelig. Dvs, vise hva jeg gjør, slik at det kan spores tilbake. Dette innebærer at andre skal kunne evaluere hvert trinn i prosessen. Informantene er anonyme, men det vil allikevel være mulig å skille dem fra hverandre i analysematerialet.

Validitet henger sammen med om vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt. Hvor gode er undersøkelsesinstrumentene? I en intervjusituasjon er intervjueren instrumentet. En viktig side ved et forskningsprosjekt er å operasjonalisere begrepene å sikre begrepsvaliditet. Med begrepsvaliditet mener vi graden av samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og begrepet slik en lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002). Hvordan mine informanter definerer begrepet samarbeid er nødvendigvis ikke i samsvar med hvordan andre definerer begrepet. Samtidig er mine analyser og tolkninger av materialet farget av min operasjonalisering og min forståelse av begrepet. Jeg har plukket ut sider ved begrepet som jeg oppfatter som viktige og interessante. Det kan være et bra virkemiddel for å forsikre seg om at man faktisk undersøker det man tror, at man stiller spørsmål på ulike måter, men også gjennom å gjøre andre undersøkelser ved siden av. Ved å benytte både kvantitative og kvalitative metoder kan man sikre funnenes gyldighet og troverdighet. En annen måte kunne være å bruke gruppeintervju, for på denne måten å bekrefte informantenes tidligere utsagn

Egenskaper ved utvalget er viktig i forhold til om materialet skal kunne generaliseres eller la seg overføre til andre lignende situasjoner. Som tidligere nevnt var det viktig å få fram mangfoldet, viktig at også de som manglet språkkunnskaper kunne dele sine meninger og

erfaringer. De sitter inne med mye nyttig erfaringer som man kan dra nytte av i det videre arbeidet. Ofte har disse de største problemene i forhold til samarbeidet, gjennom at de mangler uttrykksmåter.

Funnene i mine undersøkelser vil først og fremst være gyldig i den aktuelle skolen og for de utvalgte informantene, men gjennom å sammenligne med tidligere forskning på området mener jeg at funnene vil være gyldige og av interesse for flere skoler som trenger innspill i forhold til å utvikle en god kultur for hjem–skole-samarbeid. Målet med denne oppgaven har ikke vært å generalisere, men jeg mener at noen av resultatene her kan være overførbare til andre skoler. Sammenligning med tidligere forskning vil åpne for større overførbarhet til andre skoler. Foreldrene i mine intervjuer har elever ved samme skole, og i samme kommune, men deres erfaringer med skolen skriver seg fra flere skoler. Mange har flere barn i skolen, og har gjort seg erfaringer som viser at mye avhenger av den enkelte lærer og ikke bare skolen, eller kommunen. Derfor vil deres erfaringsgrunnlag knyttes til ulike skolesituasjoner, og ikke nødvendigvis bare denne ene skolen. Overførbarhet kan videre knyttes til leserens gjenkjennelse. Materialet er skrevet slik at leseren kan kjenne seg igjen, lærere, foreldre og ledelse i skolen vil nok kunne nikke gjenkjennende til det som kommer fram. Overførbarhet forsterkes ved at funn blir nikkert gjenkjennende til av de som kjenner feltet. Igjen viser jeg til tidligere forskning og teori, om resultatene kan kjennes igjen i tidligere litteratur på feltet er det også sannsynlig at de som kjenner feltet vil kunne nikke gjenkjennende til dette.

Oppgaven tar sikte på å hente ut noen momenter som kan underbygges av tidligere teori på området og som kan gi grunnlag for å utarbeide noen strategier ved den enkelte skole som kan bedre samarbeidet mellom hjem og skole, med henblikk på de minoritetsspråklige foreldrene. Et viktig moment er å vise at minoritetsspråklige foreldre ikke er en ensartet gruppe, og at det derfor vanskelig lar seg gjøre å finne konkrete og ensartede metoder for samarbeidet. Oppgaven vil ikke gi noen konkrete svar, men vil peke ut noen retninger som man kan jobbe videre med. Jeg håper at prosjektet med utgangspunkt i det materialet jeg har samlet inn, samt tidligere forskning på område kan gi verdifulle råd om strategier som kan sikre god kommunikasjon mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre. Ikke bare i denne skolen, men også andre skoler.

5. Presentasjon og drøfting av familienes erfaringer

Det er viktig å dele opp datainformasjonen, men man må ikke glemme helheten. Dette preges igjen av hvilken måte man vil presentere funnene. Jeg velger å bruke narrativer, da jeg synes det er viktig å få fram helheten i de ulike historiene. Slik ønsker jeg å understreke at dette er ulike individer med forskjellig bakgrunn og varierende erfaringer med skolen. For å sikre informantenes anonymitet har jeg vært nødt til å foreta noen justeringer, men essensen i historiene er beholdt. Jeg har også valgt å ta med utdrag fra elevtekster som jeg mener er med å understreke poengene i drøftingen. Elevtekstene stammer fra et materiale som jeg samlet inn i forbindelse med et feltarbeid ved den samme skolen for 1 år siden. Hele materialet består av 10 intervjuer. Ikke alle informantene blir presentert i narrativene. Familiene som blir presentert, er valgt ut fordi jeg mener at de dekker et bredt spekter av hva jeg ønsker å formidle ut fra problemstillingen min. De gir også et dekkende bilde av alle informantenes utsagn og erfaringer.

5.1.1 Familien Hassan "Når språket ikke strekker til"

Hvordan formidler skolen viktig informasjon og sine forventninger til foreldrene? Dette var ett av spørsmålene jeg stilte innledningsvis. En lærer i Sands materiale sier at *foreldrene må lære norsk, ellers er det umulig å samarbeide* (Sand, 2009). Jeg vil gjennom en presentasjon av familien Hassans erfaringer sette fokus på hvordan skolen formidler viktig informasjon og hvilke problemene som kan oppstå når foreldrene ikke mestrer språket. Å bli anerkjent for språket er knyttet til den rettslige sfæren gjennom for eksempel retten til tolk og tospråklig fagopplæring, men også til den solidariske sfæren. Hvis man opplever å bli fratatt anerkjennelse av eget språk, mister man også muligheten til å delta i et verdifelleskap. Et annet viktig poeng som denne familien tar opp er hvem som egentlig har ansvaret for at samarbeidet fungerer? De ønsker en større involvering fra ledelsens side.

Den somaliske familien kom til Norge for litt over 4 år siden, da hadde de allerede vært på flukt lenge. De så fram til å slå seg til ro i Norge. Mor ønsket å skape trygge og forutsigbare rammer for barna sine, hun var også opptatt av at barna skulle få tilgang til en god utdanning. Mor har ingen utdanning fra hjemlandet. Mannen har utdanning fra hjemlandet,

men her jobber han som rengjøringsassistent i en butikk. Mor kan ikke lese, og hun kan ikke så godt norsk. Med 6 barn og bekymringer om den øvrige familien som fortsatt befinner seg i Somalia, er det lett å forstå at det kan ta litt tid å lære språket og de sosiale kodene. Ikke bare skal man lære ett nytt språk, og bli kjent med menneskene i dette nye landet, men selv enkle ting som matlaging kan by på problemer.

Vi savna maten fra Somalia. Mamma visste ikke åssen hun lager maten fra Somalia i dette landet, men etter hvert fikk vi hjelp av tante Farihya og Fatima. De kunne lage mat fra Somalia, men her var bålet andles. Vi pleide å sitte på gulvet og blåse på bålet, som vi gjør når vi er på tur (utdrag fra elevtekst).

Den somaliske moren vet ikke alltid hva barna jobber med i skolen, hun forstår ikke lekseplanene eller annen informasjon som kommer fra skolen, og ofte er viktige beskjeder trykket nederst på en ukeplan. Hun synes det er vanskelig å få med seg beskjedene. Ofte får barna kjeft på skolen fordi de mangler riktig utstyr eller lignende, forteller hun. Hun synes det ser ut til at barna jobber med mye fornuftig, men hun reagerer på at det er mye ekstraaktiviteter og pauser som forstyrrer undervisningen. Dette bygger hun på hva barna forteller hjemme.

Mor synes samarbeidet er viktig, men hun er opptatt av at kommunikasjonen må være toveis. På foreldresamtaler har hun alltid med tolk, her synes hun at hun får mye informasjon om barna og skolefagene. Vanligvis er det slik at læreren snakker, og deretter kan hun stille spørsmål. Den somaliske kvinnen synes ikke det er nødvendig med mer enn to møter i året, men hun skulle ønske det var enklere for foreldrene å ta kontakt ved behov utover det ordinære. En av foreldrene pleier å gå på foreldremøte hvis de har tid. Hun forteller at på disse møtene har det *aldri* vært med tolk. Hun har skjönt at lærerne pleier å snakke litt om fagene, men hun sier at hun nok ikke forstår mer enn 10 % av det som blir sagt.

Mor reagerte på at barna ble plassert sammen med andre jevnaldrende barn da de kom til Norge. Barna hennes hadde ingen særlig skolegang fra før, og hun opplevde at den hjelpen som ble tilbudt var altfor dårlig. Hvis de hadde blitt plassert ut fra nivå ville det vært enklere å tilpasse seg, mener hun.

At barna plasseres sammen med barn i samme alder og ikke etter nivå. Ikke noe ekstra, ikke noe leksehjelp, ikke grundig hjelp. Uten skole fra før, sammen med andre elever som har gått 7 år på skolen (somalisk mor).

Mor ønsker at barna skal slippe å gå i innføringsklassen på videregående. Å komme til videregående uten den rette bagasjen kan virke demoraliserende på ungdommene, og mange minoritetsspråklige ungdommer dropper ut av videregående. Hun er bekymret for at man kan havne på gale veier med kriminalitet og lignende. Mor er veldig opptatt av dette, og hun ønsker tospråklig lærer for barna sine, slik at de kan få den hjelpen de trenger. *Jeg blir litt sur, når læreren ikke ordner hjelp* sier hun.

Familien har ved flere anledninger bedt om hjelp i form av morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring til sine barn, men lærerne svarer som regel at det ikke er deres ansvar. Hun har bedt om flere møter med rektor uten å lykkes. Hun forteller at i Somalia var det enklere å få kontakt med skolen. Hvis hun ville noe, kunne hun bare møte opp på skolen, eller gå hjem til rektor. Og selvfølgelig er det enklere når man kan språket. Hun synes det har vært vanskelig å få kontakt både med barneskolen og ungdomsskolen, men hun sier det er stor forskjell på lærerne og hvordan de tar imot henne. Hun ønsker å understreke at det ikke er lærerne som er det største problemet, men at problemene må løses på et høyere nivå.

Denne familien opplever mange problemer med samarbeidet på grunn av språket, i neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan familien Hassans erfaringer kan tolkes i lys av Bourdieu og Honneths teorier.

5.1.2 Familien Balenovic, "avmakt i samarbeidet med skolen"

For noen av foreldrene i mitt materiale framstår følelsen av krenkelse, skam og mangel på aksept som det mest framtrædende i deres erfaringer med skolen. De forteller om hvordan de har følt seg utenfor, tilsidesatt og ubetydelige. De har opplevd ikke å bli trodd av lærerne. Å ikke bli trodd er å ikke bli anerkjent som en moralsk ansvarlig person. Makter skolen å gi anerkjennelse til foreldrene og gjennom dette å skape en god dialog og grobunn for samarbeid? Denne familien setter fokus på det å bli anerkjent som oppdragere knyttet til det å bli hørt i foreldresamtaler, bli tatt på alvor, å bli sett som en forelder som ønsker det beste for sine barn.

Hun kommer fra Bosnia, har 5 barn. 3 av barna hadde allerede begynt på skole i Bosnia da krigen brøt ut. Den fjerde, Bojar ble født i Bosnia under krigen. Området de bodde i var hardt rammet av krigen i begynnelsen på 90 tallet. Familien mistet mange av sine nærmeste.

Barna har opplevd å se sine naboer og venner bli drept av bombingene i området. Bojar var knapt ett år da familien flyktet til Norge. Faren satt som krigsfange, så mor var alene om oppdragelsen og omsorgen for alle barna i denne vanskelige tiden. Under flukten til Norge, ble Bojar alvorlig syk. Hele familien er fortsatt preget av krigshandlingene og den vonde tiden, dette har nok i stor grad påvirket oppveksten også til de yngste barna. Etter et kort opphold i et flyktningmottak flyttet de til ei lita bygd. Her begynte barna på skolen, og det gikk veldig greit, de lærte tilsynelatende fort norsk. Mor gikk på norskkurs og lærte seg også språket, mens far kom fort i arbeid, han har derfor aldri lært språket veldig godt. Hjemme kommuniserer de først og fremst på bosnisk. Begge foreldrene er i jobb. De 3 eldste barna har alle fullført videregående, og en mangler kun siste året på BI. Mor forteller at hun syntes det var mye å passe på i begynnelsen. Matpakke var ett nytt fenomen, og klær som passet til været var ikke alltid lett å følge opp.

I Bosnia fikk barna mat fra skolens kantine. Vi betalte en gang pr mnd, så fikk de mat. Det var ganske slitsomt, og uvant for meg å skulle huske på matpakke til alle barna hver dag (bosnisk mor).

Bojar begynte på skole når de flyttet fra den lille bygda og til en liten by hvor det var flere jobbmuligheter også for mor. Det så ut til å gå veldig fint, og mor hadde ingen store bekymringer. I 5. klasse, måtte gutten bytte skole. Samarbeidet med skolen ble vanskeligere etter at de flyttet. Tidligere hadde hun opplevd å ha skoleflinke barn, uten noen problemer. Nå begynte problemene å tårne seg opp. Plutselig ringte læreren hjem flere ganger i uka, og Bojar hadde alltid gjort noe galt. De negative tilbakemeldingene ville ingen ende ta, og det kom aldri ett positivt ord. Hun forteller at siden Bojar var født under slike vanskelige omstendigheter, og hadde vært alvorlig syk når han var liten, ble han nok litt bortskjemt hjemme, men hun hadde ikke hørt at han hadde problemer på skolen tidligere.

Hun forteller at gutten ble utsatt for mobbing og vold. Han begynte tidlig å ta igjen med samme mynt, og dette førte selvsagt til mye negativ oppmerksomhet. Moren ville ikke anmelde forholdet, da hun tenkte at dette var guttestreker som kunne løses på andre måter. I følge lærerne var det alltid Bojars skyld. Selv når han ikke hadde vært på skolen, ble han beskyldt for å ha gjort gale ting.

Bojars mor sier hun har spurt seg mange ganger hvordan dette kunne snu så fort, og hun føler at mye av problemene kommer av lærernes holdninger til henne og andre

minoritetsspråklige i Norge. Hun sier at noen lærere tar hensyn og tar seg tid til å lytte, men det er ikke mange. Da Bojar skulle begynne på ungdomsskolen fulgte de negative rapportene med, og mor føler at han ble dømt før han i det hele tatt hadde forsøkt. Ingen tok seg bryet med å bli kjent med verken han, eller henne. Omtrent midt i 8. klasse, toppet det seg, da gutten var innblandet i en meget alvorlig episode. Mor følte at hun ble forbigått. Hun ønsket å hjelpe sin sønn, men hun opplevde det som om ingen ville høre på hennes synspunkter og at skolen allerede hadde gjort seg opp en mening om hva som var galt med hennes sønn. Mor mente at det var andre ting som lå bak den negative adferden til sønnen. Etter dette hadde hun flere møter med skolen, uten at det førte fram.

Tidligere gikk hun alltid på konferansetimer, men etter episoden i 8. klasse synes hun det er vanskelig. Hun tenker også at lærerne snakker om henne når hun ikke møter opp på foreldremøter, og at de kanskje tror hun ikke bryr seg om eller kan ta vare på barna sine. Ingen lærere har noen gang gitt mor ros for den jobben hun gjør. Bojars mor har mange ganger tenkt på å flytte til et annet sted pga skolen.

Mange der borte tror nok at jeg er en dårlig mor som ikke bryr meg om sønnene mine, men de vet ikke hvor mange søvnløse netter jeg har hatt. Og hvis jeg sover, det første jeg tenker på når jeg våkner er hvordan det skal gå med Bojar. Han er en høflig og god gutt, men han vil ikke lenger gå på skolen. Samarbeidet med skolen har blitt mye dårligere. Jeg orker ikke gå dit, for de vil ikke høre på meg uansett. Jeg føler meg fysisk syk av å se den bygningen (bosnisk mor).

Nå har hun bare et barn igjen i grunnskolen, Bojar har droppet ut av videregående. Han føler at han har lite å gjøre på skolen, og at stempelet vil følge ham også dit. Mor er bekymret for den yngste sønnen, og redd at han også skal belastes av fordommene som henger ved familien. Skolen tar stort sett ikke kontakt i det hele tatt, mor informeres av sønnen muntlig. Den siste tiden har det kommet i gang en ordning med kontakt pr telefon og mor mottar hjemmebesøk av en av skolens ansatte, men hun ønsker fortsatt ikke møte opp ved ungdomsskolen. Bojars mor følte at skolen stemplet henne som en dårlig mor, og gjennom sine handlinger utøvet makt.

5.1.3 Familien Neruda, "Vi ønsker bedre tilbakemeldinger"

Familien Neruda er først og fremst opptatt av innholdet i skolen og i hvilken grad skolen makter å gi gode og konstruktive tilbakemeldinger. De har et behov for tettere samarbeid

med skolen. Denne historien handler om at elevene ønsker og trenger anerkjennelse for selvvverd, ikke bare i form av ros, men i form av reelle tilbakemeldinger knyttet til vurdering i skolen. Intervjuet foregikk delvis på spansk, og jeg tror at jeg oppnådde en god relasjon til denne familien nettopp på grunn av språket. Jeg opplevde det som om de var spesielt åpne.

Familien Neruda kom til Norge som politiske flyktninger fra Chile i 1986. Nå bor de i et område med blokkbebyggelse og eneboliger. Familien bodde den første tiden i et flyktingemottak. Det var vanskelig å takle kulda og fraværet av sosialt samvær. Den første tida brukte de til å se ut av vinduet, og det var ingenting å se på, alle menneskene holdt seg inne.

Begge foreldrene har utdanning fra hjemlandet. Begge er i jobb. De følger med på hva som skjer i skolen. De har fulgt med på PISA rapportene og de nasjonale prøvene, og de er bekymret for utviklingen i norsk skole. De sier at samarbeid med skolen i grunn er viktig. De synes det er viktig å få vite hva barna holder på med, om de liker seg i skolen og om de lærer det de skal. Men de synes at det i samarbeidet er mer negativt enn positivt. De synes den norske skolen er for dårlig på å gi tilbakemeldinger om hvordan det går med barna, og at det derfor er vanskelig å følge opp. De ønsker et tettere samarbeid med møter oftere. De mener at meldingsboken bør brukes mer flittig, begge veier. Slik er det lettere å holde oversikt, sier de. De sammenligner med Chile hvor læreren sender brev hjem med en gang det mangler en lekse, eller noe annet er galt. Far forteller om møter med skolen hver måned. *Her må vi kanskje vente et halvt år før vi får beskjed* (chilensk far).

I Chile fikk elevene karakterer allerede fra 1. klasse, og de følte at de hadde bedre oversikt over hva som skjedde i skolen. De mener at mange ting i det chilenske skolesystemet er mye bedre enn i Norge. Blant annet dette at man ikke kan gå videre før man har nådd et visst nivå. *Pasan por edad, no por lo que saben* (Her går alle videre pga alder og ikke hva de mestrer, min oversettelse). De mener at dette fører til at mange unge har et lettvinthet forhold til utdanning.

I Norge trenger man ikke anstrenge seg så hardt for å gjennomføre 12 år i skolen. Men de må anstrenge seg hvis de ikke ønsker å bli samfunnets tapere (chilensk far).

De møter til konferansetimer, men de føler at det ikke gir dem så veldig mye. De føler at læreren ikke kjenner barnet deres godt nok. De forteller at de får mye informasjon om fagene og hvordan det går, men utover dette er det lite. De forteller at det stort sett er læreren som bestemmer hva som skal tas opp på konferansetimene eller foreldremøtene. De sier det hender at de er uenige med skolen/ læreren, dette skrives da opp på en lapp. Det tas opp, men man hører ikke noe mer. De føler det som om foreldrene ikke har noe de skulle sagt, hvis læreren har bestemt seg.

Sønnen, Oskar får stort sett gode tilbakemeldinger. Han er en *"kjekk kar, høflig og snill"* Men foreldrene synes at vurderingene de får er for dårlig. De får sjelden konkrete tilbakemeldinger.

Det blir alltid en 3 uansett. Kommentarene som følger sier ingenting om hva som må gjøres bedre hvis man vil oppnå en høyere karakter. Bare: Jobb hardere, Helt ok fortelling, mer lengde. Se over feilene dine (Oskar).

Far mener at lærerne krever mer av elevene som ikke er etnisk norske. Disse elevene må jobbe dobbelt så hardt som de etnisk norske for å oppnå samme resultater. Dette er tydeligvis noe som engasjerer hele familien og de kommer med flere eksempler på dette. Dette legger bremsen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn sier de. De synes at mange lærere er urettferdig. Mor sier de ofte har favoritter, og at de forskjellbehandler elevene. Læreren har alltid rett sier hun. Far uttrykker seg på norsk, på denne måten *Finnes fortsatt trynefaktor.*

De synes ikke fagene er uinteressante, men de mener at mange av lærerne er dårlige formidlere. De synes det blir mye utenomsnakk i skoletiden. Mange lærere kan ha godt av å fornye seg hevder de. De forteller at mange av lærerne er eldre og at mange ofte er syke. Da blir det ofte ikke satt inn vikar. De føler at det ikke går an å snakke med skolen om dette, svaret er bare at de har ikke flere lærere.

Den chilenske familien synes det er fint at elevene lærer om Norge og Europa, siden de bor i denne delen av verden. De synes det er viktig at barna lærer å tilpasse seg det samfunnet de lever i. Barna lærer om Chile hjemme, dette er ikke noe tema på skolen. Læreren setter seg ikke inn i dette. Sønnen vet ikke så mye om Chile, bare det foreldrene forteller ham. Han sier at han kunne tenke seg å lære mer. Far synes ikke man trenger å vite så mye om Chile, så lenge en bor i Norge. Men mor synes det er viktig at barna lærer om deres kultur og deres

språk. Denne familien er opptatt av å ivareta sine verdier fra hjemlandet, men de er også åpne for å tilpasse seg det norske samfunnet.

5.1.4 Familien Sharif "Det viktige foreldrefellesskapet"

I denne historien vil jeg fokusere på behovet for anerkjennelse i den solidariske sfæren.

Familien føler tap av anerkjennelse som en del av fellesskapet knyttet til foreldremøter. De mangler kjennskap til andre foreldre og har et lite sosialt nettverk. Dermed har de liten sosial kapital, og føler seg ofte utenfor og tilsidesatt i samarbeidet med de andre foreldrene.

Intervjuet foregikk hjemme hos familien, på norsk. Mor hadde ingen problemer med å forstå og svare på spørsmålene, mens far nok syntes det var litt vanskelig. De var opptatt av å vise fram hjemmet sitt og var åpne og ivrige etter å gi svar.

Familien på 7 kom til Norge for litt over 11 år siden. De er kurdere fra Irak og Iran. Far jobbet som geriljasoldat i Iran i 12 år. Han har 7 års skolegang. Mor har ingen utdanning fra hjemlandet. De ønsket å gi barna en trygg oppvekst og derfor valgte de å flytte til et annet, tryggere land. I Norge har de gått på norskkurs og far har jobbet litt på et bilverksted. I dag er han uføretrygdet, mens moren jobber litt hjemmefra. De forteller at det har vært vanskelig å finne jobb. Mor føler at hun ofte blir avvist pga navnet i søknaden. Hjemme hos familien er det liv og røre i stua, både egne og andres barn er der og leker.

Mor synes at det er viktig å ha et godt samarbeid med skolen. Hun mener at foreldre trenger å vite hva barna holder på med i skolen. Hun er også opptatt av å vite at barna har det trygt. Hun sier at i hjemlandet er ikke dette noen selvfølge. Hun tenker ofte på hvordan barna har det i skolen. På den forrige skolen opplevde de at barna ble utsatt for mobbing. På spørsmål om hva som kan være problematisk i samarbeidet sier hun at det hender at tidene ikke passer, og at det er vanskelig å få med seg alt når man har mange barn å følge opp. Hun nevner bl.a. at det er ofte at avslutninger o.l. kolliderer.

I begynnelsen reagerte hun på hvordan barna oppførte seg på skolen i Norge. Hun synes at ungdommer her mangler respekt. Norskkurset var lagt til ungdomskolens lokaler, slik at de fikk et godt innblikk i hverdagen ved ungdomsskolen.

Skolen tar kontakt via brev som sendes med barna hjem, bare sjelden benyttes telefon.

Foreldrene rakk å lære en god del norsk før barna begynte på skolen, og synes ikke det har

vært noe problem med skriftlig informasjon. Det er ofte mye som skal følges opp, med klær, matpakke, utstyr og lignende. De har fått klare, skriftlige beskjeder om hva som trengs, for eksempel til leirskole. Spesielt har barnehagen vært flinke på dette.

Personalet i barnehagen er alltid hyggelig og lett å snakke med. Vi fikk god informasjon fra barnehagen, de tok hensyn og de visste at vi ikke visste så mye (kurdisk far).

De forteller at de møter på alle foreldresamtaler og avslutninger, men at det er sjelden de går på foreldremøter. De sier først at det ofte kolliderer med andre ting, og at jobb ofte har kommet i veien. Hvis en av dem jobber, må den andre være hjemme med de yngre barna. De har lite nettverk i kommunen, og i Norge for øvrig. Mannen har noe familie i Norge, men det er lite. Mor sier at det ville være lettere om det fantes en barnevaktordning. De synes at foreldremøtene blir veldig generelle. De oppfatter det som at man kan snakke om hva man vil på foreldremøte, men temaene som blir tatt opp er om det er rolig, om elevene har generelt god orden og planlegging av ulike arrangementer som skoleturer og avslutninger. Det er sjelden noe interessant, og etter 30-45 min er det over. Det gir ingen mening sier far, og han stiller spørsmål om hvilke motiver som ligger bak. De går på skolens arrangementer fordi det er viktig for dem å følge opp barna sine og vise at de bryr seg, men at det oppleves vanskelig når de andre foreldrene setter seg langt fra dem, og overhodet ikke snakker til dem. *Vi er alltid alene, ingen snakker med oss. Alle snakker sammen(...)du sitter helt alene, du får ikke sjansen til å vise hva du kan* (kurdisk mor). De har tatt opp dette en eller to ganger, men mor sier hun vil ikke tvinge noen til å komme. Læreren har ikke gjort noe for å forbedre situasjonen. Mor liker ikke å gå alene, selv om hun noen ganger har hatt muligheten til dette.

De er ikke vant med organiserte foreldresamtaler fra hjemlandet, der kan foreldrene komme når de har behov for det. De synes at konferansetimene er veldig bra. Her føler de at læreren lytter, de får høre hva barnet har gjort, og hva som skjer videre. De føler som oftest at de blir tatt på alvor. Men de sier at dette avhenger veldig av læreren, skolen og rektoren. Da de hadde problemer med at datteren ble mobbet og utsatt for rasistiske bemerkninger, tok de dette opp med rektoren på denne skolen. De følte at problemet ikke ble tatt på alvor. Skolen sa de skulle ta det opp, men at det var lite de kunne gjøre, siden eleven som mobbet hadde

AD/HD. Mor synes dette var en *dum unnskyldning*. Hun synes den nye skolen er bedre, og at de er flinkere til å ta tak i ting.

De forteller at lekser ofte er et problem. De ønsker å følge opp barna sine, men føler at de har for lite kunnskaper om dette. De har erfaringer med leksehjelp fra tidligere, og synes dette var positivt. I Irak får man allerede fra 1. klasse 3 ganger i året en prøve. Hvis resultatet er for lavt må man gå opp igjen. Mor synes det er bra, slik lærer barna bedre.

5.2 Foreldrenes erfaringer i lys av teori

Det er lett å tro at foreldre med samme nasjonale opprinnelse er like og kan grupperes som tyrkiske foreldre, somaliske foreldre osv. Det er også lett å tro at minoritetsspråklige foreldre som gruppe er like. Samtidig fremstår *de norske* foreldrene som mer like hverandre enn ellers. Jeg mener ut fra det jeg har funnet i min undersøkelse at det er viktig å poengtere at foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter er like forskjellige fra hverandre som majoritetsgruppen. Deres personlige opplevelser og erfaringer vil farge deres identitet. Disse familiene har veldig ulik bakgrunn og ulike erfaringer og ønsker for samarbeidet. I det følgende vil jeg se disse historiene i lys av det teorigrunnlaget som jeg tidligere har presentert.

5.2.1 Når språket ikke strekker til

Det kan være mange grunner til at foreldre ikke deltar aktivt i samarbeidet, en grunn kan være språket. Opplever familiene at deres språk blir anerkjent av skolen? Blir de informert om retten til tolk, og får de benytte denne retten?

Familien Hassan opplever mange problemer med samarbeidet, nettopp fordi de ikke mestrer språket. Gjennom at det ikke tilbys tolk ved foreldremøter og at barna ikke får et fullverdig tilbud om morsmålsopplæring, opplever de at språket som er en viktig del av deres identitet ikke blir anerkjent. Kun en av foreldrene i mitt materiale har hatt med tolk på foreldremøte. De fleste lærte språket ganske fort og synes ikke dette har vært et stort problem, men den somaliske familien føler at de mister muligheten til å delta i fellesskapet.

Tolk er ofte et spørsmål om ressurser og hvilke prioriteringer som blir tatt ved den enkelte skole og i den enkelte kommune (FUG, 2005). Den somaliske familien har så langt hatt med seg tolk på alle foreldresamtaler, dette dekkes av flyktningtjenesten i kommunen. Om ett år forsvinner imidlertid denne ordningen og foreldrene må klare seg på egen hånd, hvis ikke skolen velger å betale for tolk på slike møter. En mor fra Irak forteller at hun i begynnelsen hadde med seg en venninne på foreldrekonferanser, bare av og til ble hun tilbudt tolk. Den albanske og den tyrkiske familien har hatt med familiemedlemmer som tolk på skolen. Venner av familien eller morsmåslærere kan fint brukes som ressurspersoner i noen sammenhenger, men ikke alle situasjoner kan takles på samme måte. Det anbefales fra flere hold å bruke tolk. Hvis man lar en nøytral person tar seg av tolkningen, unngår man at foreldrene blir fratatt sin verdighet. Barna bør ikke brukes som tolk, hvis det ikke er snakk om nødssituasjoner. Allikevel skjer det ofte at de eldste barna tolker for sine foreldre. Jeg opplevde under intervjuene at barn var med for å hjelpe foreldrene å tolke. Jeg tolker dette til at familiene er vant med denne situasjonen, og at det er noe som har forekommet ofte.

Foruten foreldresamtalene så mottar foreldrene i mitt materiale mye skriftlig informasjon i form av timeplaner og lignende. I FUGs rapport ser vi at dette er den vanligste måten å informere foreldrene på¹³ (NORUT, 09/2005:28). Mange elever leverer ikke informasjonsskriv hjemme og i mange tilfeller forstår ikke foreldrene hva som er skrevet. Enten fordi de ikke kan språket, eller fordi de ikke kan lese.

Vi forstår ikke, kan ikke lese, forstår ikke språket, kanskje de har ski, men de forstår ikke. Kan være misforståelser. Dårlig kommunikasjon. Bedre med muntlig, eller informasjon på eget språk (somalisk mor).

En av de kurdiske mødrene synes også det er vanskelig når hun mottar skriftlig informasjon som brev. Hun har ikke lært å lese, men hun får god hjelp fra den eldste datteren. Hun syntes det var vanskelig i begynnelsen, når alt foregikk på norsk. I begynnelsen fikk de bare telefontolk. På barneskolen ble det etter hvert gitt tilbud om tolk. Nå har de ikke lenger

¹³ 80 % oppgir at dette er måten skolen tar kontakt på. 14 % svarer at morsmåslærere ringer hjem for å informere, mens 8 % oppgir at lærer ringer hjem til dem. I tillegg oppgir 20 % at de får informasjon via post. (NORUT, 09/2005:28).

tilbud om tolk på møter. Mor sier *det går fint, hvis man husker å snakke tydelig og ikke så fort.*

Den tyrkiske moren forteller at sønnen ofte glemmer å levere viktige beskjeder hjemme, og hun er fortvilet over dette. Informasjon om hvorfor vi mener at foreldrene bør møte på foreldremøter, bør gis på et språk som foreldrene forstår. Retten til deltakelse og innflytelse handler om rett til å få vite hva som skjer, rett til å bli spurt om egne oppfatninger, bli lyttet til, og oppleve at ens meninger blir tillagt vekt når viktige beslutninger fattes, den berører retten til å være aktør i eget liv. Mange foreldre kjenner ikke sine rettigheter, da informasjonen ofte kommer på et språk de ikke forstår. Det dreier seg her om en krenkelse innen rettsfæren. Det handler om å kunne delta aktivt i skolens liv og ha innflytelse på barnas læringssituasjon. Slik vil de oppnå anerkjennelse i den rettslige sfæren.

Familien Hassan må sosialiseres inn i et nytt samfunn og det er mange ting å ta hensyn til. I en slik situasjon er det lett å føle seg maktesløs. Språk er en viktig del av familiens symbolske kapital, og at denne kapitalen ikke blir anerkjent av skolen oppleves av mange foreldre og elever som vanskelig.

I mitt materiale er det ikke så mange som opplever store problemer med språket i dag, men det kommer stadig flere flyktninger til kommunen og det er derfor viktig at man tenker igjennom hvordan man skal takle språkproblemene. MIR nettverket¹⁴ har utarbeidet en del brosjyrer med informasjon på flere språk, som man kanskje kan nyttiggjøre seg.

5.2.2 Retten til tilpasset opplæring

It is time to acknowledge that students' home languages represent powerful resources for learning (Cummins, 2007).

Den somaliske moren har kjempet for at barna skal få morsmålsopplæring i skolen. De chilenske familiene har også ønsket morsmålsopplæring for sine barn, og har ved flere

¹⁴ Minoritetsspråklig Ressursnettverk (MiR) bidrar til spredningen av informasjon om skolen og foreldres rettigheter og plikter i sine egne miljøer. MiR finnes i Oslo, Fredrikstad, og starter opp i Bergen og Bodø.

anledninger tatt opp dette med rektor ved skolen. Svaret de får er at kommunen mangler penger. Det har vært stort fokus på språkopplæring i Norge, men det har først og fremst vært viktig at elevene har lært det norske språket. Dette til tross for at forskning på området viser at de elevene som får god språkopplæring på morsmål og andrespråket gjennom hele skolegangen er de som kommer best ut av det (Thomas og Collier, 1997). Tilbud om morsmål og tospråklig opplæring er i stor grad opp til den enkelte kommune. Tiltross for forskningsresultatene, kan det synes som om det er liten vilje til å sette inn ressurser på tospråklig opplæring. Her må politikerne på banen. De familiene som har hatt tilbud om morsmålsopplæring, har mottatt dette kun over en kortere periode. Ingen av elevene ved ungdomsskolen mottar morsmål eller tospråklig fagopplæring i dag.

Ikke alle foreldrene mener at morsmålsopplæring/tospråklig fagopplæring er viktig for deres barn. De er redd slik opplæring skal gå på bekostning av andre viktige fag i skolen. Det er vanskelig å si hva foreldrene bygger sine avgjørelser på. En mulighet er at de ikke er godt nok informert om gevinsten ved tospråklig opplæring, men jeg har ikke grunnlag for å trekke slike slutninger. Derimot viser dette at vi ikke kan ta for gitt at alle minoritetsforeldre ønsker det samme for sine barn, derfor blir det viktig å lytte til foreldrene. Foreldrene bør få god informasjon om hvilke tilbud som finnes, og hva tospråklig opplæring kan ha å si for læringsutbytte hos elevene. Slik kan de bli anerkjent som kompetente foreldre som kan ta avgjørelser og ha reell innflytelse på sine barns opplæring. Når skolen ikke legger til rette for undervisning som er tilpasset den enkeltes forutsetninger, er dette en krenkelse av rettigheter som får konsekvenser for selvrespekten. Manglende selvtillit og selvrespekt gjør det vanskelig å fremme sine rettighetskrav (Honneth, 2006).

Flere av foreldrene i mitt materiale har reagert på at man deler elevene inn etter alder og ikke etter hvilket nivå de befinner seg på. I skolen er det viktig at man har tilegnet seg den kulturelle kapital, som regnes som verdifull. Slik kapital kan dreie seg om rent tekniske ferdigheter som lesing, skriving og regning (Gitz-Johansen, 2006). Elever som mangler skolegang fra hjemlandet, kan ikke forventes å inneha disse ferdighetene da de starter på skolen i for eksempel 5. klasse.

Flere av familiene er opptatt av innholdet i skolen, og hva som formidles. Foreldrene er opptatt av at skolen må formidle interessante ting slik at elevene har utbytte av opplæringen.

En av de kurdiske familiene mener det er viktig at skolen formidler kunnskap om deres kultur og bakgrunn. *Ingen snakker om kurdere* sier en far, han mener det er viktig at folk har kunnskap om deres bakgrunn. Han sier at noen lærere har liten eller ingen forståelse for deres kultur. Enkelte lærere i Sands materiale mener at foreldrene dyrker sin egen kultur i sin krets, og at mye er annerledes i deres kultur derfor skjer det en kulturkollisjon (Sand, 2009). Foreldrene i Bouakaz doktorgradsavhandling mente at deres engasjement handler om å beskytte sin egen kulturelle arv og hjelpe barna slik at de lykkes i skolen og være stolte av sin arabiske og muslimske identitet. Bouakaz så at det ofte oppsto en kamp, fordi lærerne ville beskytte barnet fra altfor mye påvirkning hjemmefra (Bouakaz 2008). I hvilken grad foreldrene vektlegger hjemlandets kultur og tradisjoner varierer blant foreldrene i mitt materiale. Den chilenske familien er opptatt av å ivareta sine verdier fra hjemlandet, men de er også åpne for å tilpasse seg det norske samfunnet. De velger det beste fra to verdener. Jeg oppfatter det som om denne familien har det Engen kaller en integrerende sosialisering, med et delvis verdi og interessefellesskap. De er ikke alltid enig, og de tilpasser seg på en slik måte at barna blir trygge på sin egen identitet (Engen, 2007).

Hvordan voksne opplever at de blir sett av samfunnet, vil ikke bare danne grunnlaget for deres egen tilpasning, men også hvordan de oppdrar sine barn. De vil formidle til sine barn, kulturelle verdier, men også status på arbeidsmarkedet og i samfunnet for øvrig. Det er naturlig at en i denne sammenhengen vil ta utgangspunkt i normer og regler som gjelder for hjemlandets kultur (Hauge, 2007:275).

I hjemlandet har barna blitt sosialisert inn i et samfunn, hvor foreldrene har lært dem forskjeller mellom rett og galt, bra og dårlig osv. I mange samfunn, verdsettes barn som mottar kunnskap uten å stille spørsmål. I Norge er det ofte slik at man forventer en viss aktivitet fra barna, og det forventes at de stiller spørsmål, og reflekterer over egen læring. Den pedagogiske tenkningen¹⁵ som ofte forkommer i norsk skole, skjuler læringen i lekeaktiviteter. Barn som ikke kjenner denne kulturen fra hjemmet, kan få problemer med å

¹⁵ Se også Basil Bernstein 1977 om skjult pedagogikk. Et hovedbegrep i den usynlige pedagogikken er lek. Barnet er ikke klar over at det lærer eller at det blir diagnostisert. Å lære gjennom lek er en taus usynlig handling for barnet. Derav kommer navnet usynlig pedagogikk. Bernstein beskriver konflikter mellom synlig og usynlig pedagogikk som en ideologisk konflikt innenfor middelklassen.

forstå meningen bak, og oppfatte det hele som lek og tøys. Foreldrene vil sikkert støtte dem på dette, siden deres erfaring med utdanningssystemet ligger langt fra denne pedagogikken (Gitz-Johansen, 2006). Sekundærsosialiseringen for disse barna, kan bli meget forvirrende, da det viser seg at den norske skolen har andre oppfatninger av hva som er bra og hva som er dårlig (Bourdieu & Wacquant, 1993).

Innhold i undervisningen

Problemstillingene det jobbes med må være virkelighetsnære og gi mening for elevene. Det vektlegges samarbeid og ikke minst at man tar elevene på alvor og bringer deres kulturelle kapital inn i undervisningen (Gitz-Johansen, 2006).

En somalisk mor forteller om en ny lærer, som har lyttet, og forsøkt å gjøre noe med situasjonen til datteren. Denne læreren har ikke kunnet skaffe en tospråklig lærer, som mor ønsket, men han har forsøkt å gi datteren oppgaver som hun kan mestre og som mor kan hjelpe til med. Hun forteller at etter at denne læreren begynte, har datteren forandret seg og det ser ut til at hun jobber bedre med skolearbeidet. Denne læreren har jobbet mye med å ta tak i datteren Naimas ressurser, og involvert hennes språk og kulturbakgrunn i undervisningen. De har jobbet med prosjekt om ulike land i verden. Naima har fått bruke sin kompetanse på ulike måter. Elevene har undersøkt hjemme om sine foreldres hjemland og deres kultur. De har lært bort eventyr som de kjenner, og de har lært bort litt av sitt eget språk til sine medelever. Gjennom en slik tilnærming har læreren tatt elevene på alvor, og latt dem bruke sin kulturelle kapital som en ressurs. Cummins hevder at elevene viser større grad av positive holdninger til skolen, blir flinkere til å lese og viser større innsats i hjemmearbeidet når foreldrene opplever å bli anerkjent av lærerne (Bakken, 2003; Cummins, 2000). Cummins bekrefter altså mors oppfatning. Jeg tolker det til at hele familien følte seg anerkjent for sine særegne ferdigheter, språk og kulturell kapital. Også den tyrkiske familien har gode erfaringer med en lærer som gjennom undervisningen har nyttiggjort seg deres kulturelle kapital. Mor og sønn har følt at deres kunnskaper ble anerkjent.

Familien Neruda er veldig ivrige når vi snakker om skolens innhold, slik jeg forstår det har denne familien ofte samtaler om skolen og skolens innhold hjemme. Dette tolker jeg til at foreldrene er interessert i å følge opp barnas skolegang. I følge Birkemo(2000) utvikles forutsetningene for faglig fremgang særlig gjennom påvirkning og stimulering i

hjemmemiljøet. Det kunne være interessant å se om resultatene blir påvirket av engasjementet i hjemmet. Flere foreldre vil gjerne bidra med hjelp til sine barn, men de blir sjelden tatt med og de vet ikke hvordan de kan hjelpe fordi de mangler språk eller utdanning. Dette betyr ikke at de ikke har ressurser og kan hjelpe til. Foreldrene i mitt materiale sier at lærerne sjelden snakker om hvordan foreldrene kan hjelpe elevene hjemme. Foreldrene har mye å bidra med selv om de ikke kan språket, de bør oppmuntres til å snakke med barna på morsmålet om ulike temaer (Hauge, 2007; Becher, 2006). I følge Hauge vil foreldrene få en positiv innstilling til skolen og samarbeidet hvis de anerkjennes for sitt språk, sin religion, og sine verdier og kulturelle kapital.

Når skolen ikke legger til rette for undervisning som er tilpasset den enkeltes forutsetninger, enten det gjelder språk, faglig nivå eller kulturell kapital, er dette en krenkelse av rettigheter som får konsekvenser for selvrespekten. Manglende selvtillit og selvrespekt gjør det vanskelig å fremme sine rettighetskrav.

5.2.3 Tilpasset opplæring - tilpasset foreldresamarbeid

Hvis vi skal kunne gi en god tilpasset opplæring til elevene, bør kanskje også foreldresamarbeidet tilpasses. Skolen bør vise forståelse for at man har mange problemer å forholde seg til når man kommer til Norge, og det er ikke sikkert at samarbeidet med skolen er det som kommer i første rekke.

På flukt

Flyktningene har gjennomlevd raske endringer i sine sosiale omgivelser, og de møter en situasjon som på mange måter kan oppfattes som ustabil og forvirrende. Det kan ta lang tid før man finner sin plass i det nye samfunnet (Brenna, 2008:153-154). Dette handler også hvordan de blir tatt imot og om de er ønsket eller ikke i dette samfunnet.

Når man er på flukt, kan det være vanskelig å være en god veileder for barna i sosialiseringprosessen. Den somaliske moren hadde problemer med hvordan hun skulle lage mat. Dette er en arena hvor mor har vært vant til å ha kontrollen, men nå mestrer hun ikke lenger det som tidligere var hennes kapital. Hennes tidligere holdepunkter er borte og blir erstattet av en helt ny sammenheng (Becher, 2006). Man trenger anerkjennelse som individ, forståelse for tidligere erfaringer knyttet til det å være på flukt.

Som flyktning kan det være vanskelig å gi god stimulans og påvirkning i hjemmet. Dette kan være en årsak til at de bosniske guttene ikke mestret skolekoden like godt som sine eldre søsken. Mye tyder på at sosialiseringprosessen ble vanskelig for den bosniske familien. De hadde fortsatt mye ballast å dra på fra krigen, de hadde bekymringer for familien som var igjen i hjemlandet, og de hadde mye å stri med her i landet. Bør skolen være den som støtter og veileder foreldrene i slike situasjoner?

Enkle ting som for oss lærere kan virke som en selvfølge er ikke alltid det (*NORUT, 09/2005:30*). En mor fra FUG materialet sier det slik:

For du skjønner, vi har mye å tenke på... Når man har familie der nede, og... Etter krigen er det ennå ikke stabilt der, vi har mye å tenke på... Og kanskje vi da glemmer at vi har fått brev fra skolen, og vi glemmer å dra på det møtet... Vi har mye å tenke på (ibid:30).

Et viktig poeng som her kommer frem er at det er lett å overse møter og det som skjer på skolen når man har mye å tenke på i forhold til situasjonen i hjemlandet. Mange av de minoritetsspråklige familiene har slektninger og venner i krigssoner, og mye energi blir brukt på bekymring rundt deres situasjon i hjemlandet (ibid).

Forventninger til skolen

Til skolen kommer det barn fra ulike land og kulturer. Et flerkulturelt samfunn har gitt oss en flerkulturell skole og på mange måter en rikere skolehverdag. I samarbeidet mellom skole og hjem har det oppstått nye utfordringer. Synet på skolen er svært ulikt fra kultur til kultur.

Mens det i Norge etter hvert er tradisjon for et nært samarbeid mellom foreldre og lærer, er det i andre kulturer stor avstand mellom skole og hjem (Becher, 2006). I noen kulturer er det ingen tradisjon for møte mellom skole og hjem og foreldrene har stor respekt for læreren. Da kan det være utfordrende å legge til rette for et godt samarbeid og en likeverdig dialog mellom partene.

I Somalia, er skolen og hjemmet to adskilte arenaer. Læreren har ansvar for skolen, mens foreldrene tar ansvar hjemme (Stave, 2003). *I Somalia er det læreren som bestemmer i skolen, her er det ungene som bestemmer og ikke lærerne* (somalisk mor). En annen sa det slik *Jeg bestemmer hjemme, læreren bestemmer på skolen* (mor fra Irak). Respekt er et begrep som problematiseres av de fleste av mine informanter, de opplever det som et problem at elevene i den norske skolen har altfor liten respekt for lærerne. Den norske skolen

har av mine informanter blitt karakterisert som en barnehage, hvor elevene er de som bestemmer.

Når jeg kom på skolen for å hente barna mine, jeg ble sjokkert over hvordan de oppførte seg. Skolen i Bosnia var strengere, man hadde mer respekt for lærerne og mer fag i fra 1.klasse. Hvis man ikke bestod alle fag, måtte man ta året opp igjen, mange elever brukte sommerferie til å prøve å forbedre seg, slik at de skulle slippe å gå år opp igjen (bosnisk mor).

Tilrettelegging av møter

En kurdisk mor synes det kan være vanskelig å møte til ulike former for møter i skolen, fordi skolen velger å legge slike møter på tidspunkter som passer dårlig. Hun er avhengig av at de eldste barna er hjemme, slik at de kan passe de yngste. Samarbeidsformene kan muligens tilpasses slik at man tar hensyn til at ikke alle kan møte til skolens fastlagte tidspunkter. MIR prosjektet har prøvd ut ulike løsninger på et tilpasset samarbeid, og her er det mange tips å hente. Det kan for eksempel tilbys barnevaktordninger, eller alternative arenaer for samarbeidet. Homogene språkgrupper og fadderordninger er andre tiltak som har blitt prøvd ut. Dette er gode tips, men den enkelte skole må utarbeide rutiner som passer i deres skole. Det som fungerer i en stor Oslo skole med mange minoritetsspråklige, fungerer ikke nødvendigvis like bra i en skole i en mindre by, med færre minoritetsspråklige.

En av de chilenske familiene forteller at de går på foreldremøter, men her kommer det et stort men...

Alle bare sitter der, ingen spør, eller kommenterer det læreren sier. Så reiser alle seg og går. Slik er det ikke i Chile, der snakker foreldrene sammen, og diskuterer ulike saker. Slik blir man også bedre kjent (chilensk far).

Alle foreldrene i mitt materiale, ønsket tettere samarbeid med skolen men de har ulike tanker om hvordan. Funnet samsvarer med hva FUG fant i sin kartlegging (FUG , 2002). Flere nevner at det er vanskelig å komme i kontakt skolens personale, spesielt når man ikke kan språket. De mener det er forskjell på lærerne, men at ledelsen må ta ansvar for at foreldresamarbeidet blir best mulig.

Skoleledere og lærere har ofte problemer med å slippe til foreldrene, de har en manglende tro på foreldrenes forutsetninger, og hjem-skole-samarbeid har ofte lav prioritet. Et vellykket foreldresamarbeid krever både tid, organisering, kompetanseheving og ikke minst at ledelsen

prioriterer et slikt arbeid. Foreldrene trenger å bli anerkjent i skolekulturen som en del av et verdifelllesskap. Men lærerne må også få anerkjennelse for det arbeidet de legger ned (Nordahl, 2007).

Vurdering

Som vi så var den chilenske familien ikke fornøyd med tilbakemeldingene de fikk fra skolen. En annen chilensk mor nevner også dette.

Tilbakemeldingene fra skolen er alltid bare at datteren din er "flink" Hva er flink?(...)Det er lettvint med en " stille, snill og flink jente" i klassen (chilensk mor).

Kirsti Klette (2003)¹⁶ viser til hyppig bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder som et framtreddende trekk i arbeidet i klasserommet (Klette, 2003:52-53). Det er vanlig at elevenes arbeid aksepteres som *fint* eller *flott*, uavhengig av arbeidsinnsats og kvalitet på produktet elevene framviser. En slik praksis kan føre til at de lærer seg til at tilbakemeldingene ikke gir dem noen retningslinjer for hva en god prestasjon er. Dette samsvarer med mine funn. Elevene opplever ikke reell anerkjennelse for sine særskilte egenskaper. Og foreldrene opplever i liten grad reell medbestemmelse i skolen. Også en somalisk familie problematiserer dette.

Vi har hele tida trodd at Muhammed var flink på skolen. Læreren hans på barneskolen har hele tida fortalt oss hvor greit det går med ham. God orden, pen skrift og stor framgang var meldingene til hjemmet. Helt til han begynte på ungdomsskolen. Nå blir han trist over dårlige karakterer, og vi skjønner ikke at han kan ha forandret seg så mye (somalisk mor).

I den uformelle vurderingen uten karakterer har Muhammed stadig fremgang, men i vurderingen med karakterer er han dårlig. Lærerne sier bare at alt er bra, men bra betyr ikke så mye. Mor mener at dette gir et falskt bilde, og elevene vet ikke hva de skal gjøre bedre. Når barna ikke får skikkelige tilbakemeldinger, ender det med at de får problemer i videregående. Hun mener det bør være i alles interesse at minoritetsspråklige barn klarer seg bra, da dette vil ha en positiv effekt på hele samfunnet. Vurdering i skolen er en interessant diskusjon, som jeg dessverre ikke har mulighet til å gå nærmere inn på her, men det er

¹⁶ Kirsti Klette (2003)¹⁶ har analysert arbeids- og samtaleformer i klasserommet etter innføringen av Reform 97.

interessant at foreldrene tar opp dette. For videre lesing, se for eksempel Engh, Dobson og Høihilder (2007).

5.2.4 Makt og avmakt i samarbeidet med skolen

*Det alle snakker om er det negative, men
ingen sier noe om hvorfor (Bosnisk mor).*

Et møte mellom majoritet og minoritet er et møte mellom to symbolverdener, der majoritetens verden vil ha forrang. Makten til å definere hva som er riktig og galt, godt og dårlig ligger hos majoriteten. Denne makten møter vi i forholdet mellom for eksempel minoritetsspråklige foreldre og skolen. Skolen utøver ofte en institusjonell makt, Nordahl argumenterer for at makten må gjøres kommunikativ for at foreldrene skal kunne oppnå reell innflytelse og medbestemmelse i skolen (Nordahl, 2003).

I hvilken grad opplever foreldrene at de har reell innflytelse og medbestemmelse i skolen? Foreldrene i mitt materiale forteller at det oftest er læreren som har bestemt innholdet i møtene. De mottar mye informasjon, men får sjelden slippe til med saker de ønsker å ta opp. Nordahls studie av hjem-skole-samarbeidet i Norge bekrefter at foreldrene får mye informasjon fra skolen, mens deres reelle innflytelse er svært liten. Foreldrene forventes å engasjere seg på skolens premisser. Deres reelle medbestemmelse og innflytelse avgrenses til praktiske forhold som har liten betydning for elevenes opplæring. Slike asymmetriske samarbeidsforhold der foreldrene ikke har reell innflytelse på egne barns læring, vil lett dempe mange foreldres engasjement overfor det som skjer på skolen (Birkemo, 2000; Nordahl, 2003). Mye i mitt materiale tyder på at dette stemmer.

På den annen side har vi lærere som er usikre på hvordan de skal håndtere problemer som oppstår. FUG`s kartlegging viser at mange lærere var usikre på hvordan de skulle håndtere minoritetsspråklige foreldre (FUG, 2002). Sand peker også på at lærerne ofte syntes det var vanskelig å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre.

Ut fra hva mor og den eldste datteren forteller, tolker jeg det til at den bosniske familien hadde en høy kulturell kapital i sitt hjemland. Mor forteller at de hadde en høy status i lokalsamfunnet, flere i familien var involvert i viktige bedrifter, de hadde god utdanning og barnas skolegang var viktig. Denne kapitalen lar seg ikke omsette like lett i Norge, og den

blir ikke verdsatt i den norske skolen. De har ofte opplevd ikke å bli hørt eller trodd av lærerne. Mor syntes dette var vanskelig. Hun følte seg krenket og det ga henne en følelse av å være mislykket. Foreldre kan innta en resignert holdning til skolen, dette betyr ikke at de ikke bryr seg om sine barn, men snarere at de forsøker å unngå å bli ydmyket i kontakt med skolen (Bouakaz, 2008; Stave, 2003). I ettertid har Bojars mor følt seg maktesløs og ikke ønsket å møte til konferansetimer på skolen. Moren opplevde at institusjonell makt ble benyttet av lærerne for å avvise kritikk og beskytte egen posisjon. Mors ønske har kun vært å forbedre barnas situasjon i skolen. *Samarbeidet med skolen har blitt mye dårligere. Jeg orker ikke gå dit, for de vil ikke høre på meg uansett. Jeg føler meg fysisk syk av å se den bygningen* (bosnisk mor). Mor legger på ingen måte skjul på at Bojar i dag har en problematferd, hun sier at de negative relasjonene til lærerne har vært med på å forsterke sønnens problemer. Gjennom den avvisning foreldrene opplever fra læreren, kommer de i en avmaktposisjon og konflikt med skolen (Hauge, 2007).

Den manglende viljen og interessen enkelte lærere viser for foreldrenes erfaringer, kan ha sammenheng med de oppfatninger lærerne har av foreldrene. Disse oppfatningene bærer preg av å være sosiale konstruksjoner (Nordahl, 2003). Et begrepspar som går igjen, er ressursvake og ressurssterke foreldre. Også følgende kategorier brukes: hjem som er fattige eller rike på kultur, foreldre som ikke bryr seg eller overser egne barn, og ikke minst omtales noen foreldre som vanskelige foreldre (Nordahl, 2003). På denne måten legitimerer lærerne sin maktbruk og sitt hegemoni. Den bosniske moren føler at lærerne stempler henne som en dårlig mor. De ressursvake foreldrene blir sett på som uten forutsetninger til å forstå hvordan opplæring og oppdragelse må foregå i skolen, og derfor er det ingen hensikt i å la dem få noen innflytelse eller å feste lit til deres fortellinger (Nordahl, 2003). I Gitz-Johansen forskning finner vi også eksempler på at lærerne *konstruerer* foreldreidentiteter på et relativt tynt grunnlag. En lærer fra Gitz-Johansens materiale uttaler seg slik:

Det er børn, der er ustimulerede og ingen oplevelser har. De ved ikke noget, altså. De har meget få gange været i København, kommer ingen steder og oplever ikke noget. De ved ikke noget om verden eller noget som helst (klasselærer i Gitz-Johansen, 2006:84).

Den chilenske familien får støtte for sine synspunkter om forskjellsbehandling av minoritetsspråklige i Gitz-Johansens forskning. Manglende kompetanse og lave forventninger fra lærernes side kan bidra til langsom progresjon hos en del

minoritetsspråklige elever. Internasjonal forskning viser at høye forventninger til eleven er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer (jf. Rosenthaleffekten¹⁷). Det er lettere å svekke en elevs tro på seg selv enn å løfte den. Forskningen viser at lærere systematisk har lavere forventninger til enkelte elevgrupper, blant annet minoritetsspråklige elever (Cummins, 2000; Gitz-Johansen, 2006).

Ifølge Bourdieu er habitus en nøkkel til å forstå det han kaller sosial reproduksjon. Flere undersøkelser viser at dagens skole i Norge reproducerer forskjeller. Barn av foreldre med lav utdanning får dårligere karakterer enn barn hvor foreldrene har høy utdanning. Vi kan tenke oss at de lave forventningene henger sammen med den kulturelle kapitalen familien innehar. Lærere vil lett anta at foreldre fra minoriteter ikke innehar den kulturelle kapital som skolen forutsetter (Bourdieu & Passeron, 1994). Gjennom at skolen og lærerne ser på seg selv som eksperter og foreldrene som problematiske, bidrar skolen til å forsterke forskjeller og til å ekskludere minoritetsforeldre fra skolesamarbeid og deltakelse i barnas opplæring (Aamodt 2008).

Negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole henger sammen med strategisk anvendelse av institusjonell makt. På bakgrunn av at eleven har problemer i skolen, har lærerne et problemorientert syn på foreldrene. Læreren tar mindre kontakt med disse foreldrene i forbindelse med noe positivt, og foreldrene føler ofte at de kjenner læreren dårlig. Foreldrene kommer i en avmaktsposisjon, hvor de føler seg umyndiggjort. Dette kan bidra til at de ikke møter på foreldremøter. Det hele blir en negativ sirkel, som hele tiden vil gjøre samarbeidet dårligere (Nordahl, 2003).

5.2.5 foreldrefellesskap

Thomas Nordahl har funnet at foreldre med innvandrerbakgrunn kjenner hverandre dårligere enn etnisk norske foreldre (Nordahl, 2003). Mine intervjuer bekrefter dette, flere av

¹⁷ Rosenthaleffekten I 1968 viste Robert Rosenthal i et forsøk hvordan vi påvirkes av våre forventninger. Forsøket gikk ut på at lærere ved en skole i California fikk vite på forhånd at en del av deres elever hadde veldig gode forutsetninger. Det viste seg at de elevene som hadde blitt omtalt som spesielt flinke gjorde store framskritt i forhold til kontrollgruppen.

foreldrene var opptatt av at de ble dårlig mottatt av de øvrige foreldrene på tilstelninger som skolen arrangerte. Alle mine informanter forteller om vansker med å bli kjent med de andre foreldrene i klassen. De kjenner få eller ingen foreldre i klassen. Den chilenske familien kjenner noen foreldre i klassen, men ikke så mange. De opplever at det ikke er så vanskelig når man først har kommet i kontakt. En annen mor sa det slik:

Jeg føler meg ofte litt fremmed her i dette landet. Jeg er fortsatt bosnisk, selv om jeg har bodd her i 15 år nå. Vi har en litt annen kultur enn dere kanskje... For eksempel på foreldremøter på skolen. Jeg gikk i begynnelsen, men siste gangen var når den yngste begynte i 2. klasse. Ingen prøvde å si hei til meg engang, jeg følte meg liksom ensom, derfor sluttet jeg å gå på foreldremøter (bosnisk mor).

Slik jeg ser det beskriver denne moren en opplevelse av sosial eksklusjon knyttet til at hun hadde mindre kulturell kapital enn de andre. Dette medførte at hun ble ekskludert fra fellesskapet, og dermed også fra mulighetene til å tilegne seg den sosiale kapitalen som dette fellesskapet bød på. Å bli anerkjent handler om å være synlig. Når ingen hilser på deg, eller ignorerer at du er i rommet blir du *usynlig* og opplever å bli krenket i den solidariske sfæren. Flere av mine informanter fortalte om følelsen av å bli ekskludert fra foreldrefellesskapet.

Thomas Nordahl hevder at klasseforeldremiljø er viktig for elevenes trivsel og skoleresultater (Nordahl, 2003). En del foreldre uttrykker at det går mye bedre i skolen når foreldrene har kontakt med hverandre og de sammen blir enige med læreren. Dette dreier seg ofte om konkrete ting på skolen, språkbruk, hva barn skal gjøre og ikke gjøre, bruk av mobiltelefon o. l. Foreldre og lærere ser her at de sammen har muligheter til å påvirke barn til en positiv utvikling og læring og at samarbeidet kan være nyttig for barna dersom skolen og foreldrene trekker i samme retning (Nordahl, 2003). Når jeg forteller om slike temamøter som tar opp felles regler o. l sier en av de somaliske mødrene at dette høres interessant og nyttig ut, hvis det er tolk med på møtet. Hun har ikke tidligere fått informasjon om slike foreldremøter. Flere av foreldrene sier det er interessant og nyttig å få høre om fag og planer for skoleåret.

En tyrkisk mor forteller at hun pleier å delta på foreldremøter og mener det er viktig. Men hun sier at *noen ganger glemmer barna å gi beskjeden fra skolen videre*. Hun sier at hun må gå, fordi hun har et ansvar ovenfor barna sine. Hun synes at foreldremøtene tar opp mange

interessante ting og lærerne er flinke til å finne løsninger. Hun har erfaring med foreldremøter hvor foreldrene blir delt inn i grupper hvor de kan diskutere ulike tema. Dette synes hun er veldig bra, og hun er veldig opptatt av at gruppearbeid både blant elever og foreldre fremmer læring. Det hun ikke liker er når de norske foreldrene overser henne. Hun forteller at de norske foreldrene diskuterer tema, de spør ikke hva hun mener, og de deler ikke sine meninger med henne. Dette gjør henne litt sint og frustrert. *De trodde nok ikke at jeg kunne snakke, og ingen prøve å forklare hva er diskusjonen (Tyrkisk mor).*

5.2.6 Videre samarbeid

Alle foreldrene i mitt materiale ønsker mer samarbeid med skolen i form av hyppigere og lengre samtaletimer. De kommer med flere praktiske forslag til hvordan samarbeidet kan forbedres. Tiltross for at hun har noen dårlige erfaringer med foreldrefellesskapet, holder den tyrkiske moren fast på at bruk av gruppearbeid på foreldremøtene kan være positivt for hele foreldregruppa.

Familien Hassan ønsker å fortsette samarbeidet med skolen, men mor synes at det bør skje forandringer, slik at lærerne kommer i en posisjon der de faktisk kan hjelpe foreldrene med det de ønsker. Hun sier at ungene er forskjellige, noen bruker lengre tid enn andre. *Skolen vet hvem som trenger hjelp, men de gir ikke nok hjelp* sier hun. Hun mener at lærerne må rapportere oftere til ledelsen, slik at man kan tilpasse undervisningen bedre. Hun har forstått at slike rapporter skrives to ganger pr år, og dette synes hun er for lite. Ellers tror hun at leksehjelp i skolens regi, kan være et godt tilbud. *Dette tilbudet må være til de som har behov, ikke bare minoritetsspråklige, men alle elever som trenger det (somalisk mor).* Flere av foreldrene ønsker å bidra med hjelp til barna sine hjemme, for eksempel hjelp med leksene, men de trenger råd om hvordan de kan gjøre dette.

Familien Neruda mener at man bør ha mindre klasser, slik at læreren kan ha bedre kontroll, bli bedre kjent med barna, og ikke minst ha mer tid til foreldrene. Ellers foreslår de konkret at meldingsboka bør få en større plass i norsk skole, med meldinger som går begge veier. Vi har sett på noen erfaringer de minoritetsspråklige foreldrene har med hjem–skole-samarbeidet i lys av teorier om anerkjennelse, makt og kulturell kapital. Avslutningsvis vil jeg prøve å samle trådene og tenke framover.

6. Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven har vært: Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige foreldre med samarbeidet mellom hjem og skole? Hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av teorier om makt og anerkjennelse?

Jeg valgte å benytte kvalitativt intervju for å svare på problemstillingen. Foreldrene bringer alle inn sine egne erfaringer, som viser at det er stor variasjon mellom familiene. Hver familie har sin unike kombinasjon av erfaringer, kulturell bakgrunn og interessegrunnlag. Dette gjør at det er vanskelig å lage spesielle retningslinjer for samarbeidet. Om man ønsker å skape en inkluderende skole er det viktig at man legger til rette og tar hensyn til den enkelte familie. Hver og en trenger å anerkjennes for sine særegne kvaliteter. Allikevel er det noen ting man kan merke seg og ha i tankene når man utarbeider rutiner for samarbeidet.

Mine funn bekreftes i stor grad av tidligere forskning. Mine hovedfunn viser at de fleste ønsker mer samarbeid og bedre tilbakemeldinger fra skolen. Dette bekreftes både av FUGs kartleggingsundersøkelse og Tove Staves materiale. Videre er det mye som tyder på at det kan være vanskelig å komme inn i og bli anerkjent i foreldrefellesskapet. I Nordahls forskning finner han at minoritetsspråklige foreldre kjenner hverandre dårligere enn andre foreldre. Mye forskning viser at et godt foreldrefellesskap er en styrke for både foreldrene og elevene. På bakgrunn av dette bør man kanskje legge til rette for at foreldrene kan bli kjent med hverandre innenfor skolens arena.

Innledningsvis stilte jeg noen spørsmål jeg ønsket å finne svar på. Opplever familiene at deres språk blir anerkjent av skolen? Vi har sett at mye viktig informasjon gis på et språk som enkelte av foreldrene ikke forstår. De ønsker at tilbakemeldingene skal være mer konstruktive og på et språk som de forstår. Tilbakemeldinger i skolen er ofte for dårlige (Klette, 2003; Engh, Dobson og Høyhilder, 2007). Det kan se ut til at foreldrene i mitt materiale i stor grad mottar mye informasjon og dokumentasjon om hva som til en hver tid skjer i skolen. Dette dreier seg først og fremst om praktisk informasjon. Likevel er det tydelig at en del foreldre er usikre i forhold til hvilke forventninger skolen stiller, og da kanskje spesielt i forhold til å støtte barna i skolearbeidet. Det kan også se ut til at foreldre som har problemer med det norske språket i mindre grad mottar viktig informasjon. For at

foreldrene skal kunne overholde sine plikter trenger de å bli informert om hvilke forventninger den norske skolen har. Slik informasjon bør gis på et språk som foreldrene forstår. Skolen må ta ansvar for å skaffe tolk til foreldre som trenger det. Min erfaring viser at det kan være fornuftig å bruke tolk både i samtaler med dem som har bodd her kort og dem som har bodd her lenge.

Hvordan opplever foreldrene *møtet* med skolen? Opplever de anerkjennelse og reell medbestemmelse i sine barns læring? Flere av foreldrene synes det er vanskelig å ta opp en del temaer og de erfarer at de ikke blir hørt eller trodd. De opplever ofte å bli avfeid med dårlige begrunnede svar. Det ser også ut til at de som har barn med problemer i skolen, forstår samarbeidet som dårligere. Dette bekreftes av Nordahl og Hauge.

I tråd med St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* har skolen ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene. Skolen skal støtte foresatte i deres oppdragelse av barna, lytte til de foresatte og samarbeide med dem i skolens utvikling av innhold og virksomhet. I mitt materiale er det få av foreldrene som opplever at skolen støtter dem i deres oppdragelse av barna. De føler i liten grad at lærerne lytter til deres synspunkter angående barnets læring og trivsel i skolen. Flere av foreldrene uttrykker også at læreren ikke kjenner deres barn godt nok til at de kan gi tilbakemeldinger om hvordan eleven trives på skolen. Ingen av foreldrene har hatt noen deltagelse i utviklingen av skolens innhold og virksomhet. De har liten eller ingen erfaring med det mer formelle samarbeidet som FAU eller lignende. Samarbeidet bærer preg av hovedsakelig *tilfeldig samarbeid*. Skolen klarer kun i liten grad samarbeid i form av *gjensidig tilpasning*, et samarbeid preget av dialog og drøfting.

Det ser ut til at skolen i liten grad anerkjenner elevens og foreldrenes kulturelle og sosiale kapital. Lærerne anvender i svært liten grad kunnskap basert på elevenes erfaringer i undervisningen. På denne måten blir elevenes egne erfaringer, deres kulturelle kapital devaluert (Bourdieu & Passeron, 1994). Kan det være at skolen gjennom sin organisering av fag, sitt utvalg av kunnskap, sin måte å konstruere verden på ekskluderer i stedet for å tilpasse opplæringen for alle? Om skolen ikke legger til rette for undervisning som er tilpasset den enkeltes forutsetninger og ikke erkjenner at de formidler og reproducerer en bestemt sosial praksis og bestemte former for kunnskaper, er dette en krenkelse av rettigheter

som får konsekvenser for selvrespekten. Manglende selvtillit og selvrespekt gjør det vanskelig å fremme sine rettighetskrav.

Begge parter må ha tro på at både de selv og den andre part har gode forutsetninger for å gjøre en god jobb og være en ressurs i barnets oppvekst. Et reelt samarbeid mellom skolen og hjemmet forutsetter at vi forlater mangelhypotesen og erstatter den med en oppfatning der foreldre blir sett på som ressurser i forhold til egne barn. (Gitz-Johansen, 2006; Nordahl, 2003).

Mye i mitt materiale tyder på at kvaliteten på samarbeidet avhenger av læreren og den enkelte skole. Viljen til samarbeid finnes, men samarbeidet mellom hjem og skole synes vilkårlig. Innhenting av erfaringer og utvikling av kunnskap fra erfaringene, blir ikke forankret som rutiner i skolens system. Det bør være opp til ledelse og skoleeiere å sørge for at det flerkulturelle perspektivet innarbeides i skolens verdigrunnlag og plandokumenter. Er ledelsen villig til å være med å utvikle et godt samarbeid? Kompetanseheving av lærere innen samarbeid mellom hjem og skole var ikke prioritert i innføringen av Reform 97 og dette området står svakt i lærerutdanningen. Skoleeier bør derfor sørge for at lærere får tilstrekkelig etterutdanning i forhold til samarbeid og kommunikasjon med foreldrene (Nordahl, 2003:121). Det vil bli en utfordring å få alle lærerne til å engasjere seg i arbeidet med de minoritetsspråklige. I en stor skole, med mange ansatte er det mange viljer og stemmer som vil bli hørt. Er det mulig å få til en praksis som skal gjelde for hele skolen, og som vil bli gjennomført på en tilfredsstillende måte? Forandringer i praksis bør bygge på endringer som kommer både fra ledelsen og ned, men det er viktig at lærerne også føler eierskap til rutinene, derfor må endringene også gå andre veien.

Foreldre må anerkjennes som gode oppdragere som opplever å bli lyttet til, bli tatt på alvor, og å bli sett som en forelder som ønsker det beste for sine barn. En slik form for anerkjennelse knyttes først og fremst til den solidariske sfæren. Det er viktig at vi som lærere ikke forsøker å oppdra foreldrene, men bidrar til å myndiggjøre dem. De trenger å anerkjennes for sitt språk som kapital, knyttet til retten til tolk og tospråklig opplæring. Gjennom slik anerkjennelse i rettssfæren kan de gis mulighet til å hjelpe og støtte sine barn hjemme. Foreldrene trenger også å anerkjennes i den solidariske sfæren, som en del av foreldrefellesskapet (Honneth, 2006).

Foreldrene trenger å bli anerkjent i skolekulturen som en del av et verdifelleskap. Men lærerne må også få anerkjennelse for det arbeidet de legger ned. Lærere som ønsker å skape forandring må få anerkjennelse av skolens ledelse. Arbeidet kan ikke drives av noen få ildsjeler alene. Det er mitt håp at denne oppgaven kan være med å inspirere flere til å ta foreldresamarbeidet på alvor.

Litteraturliste

Alvesson, M. o. (1994). *Tolkning og refleksjon. Vitenskapsfilosofi och kvantitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bakken, A. (2003). innvandrerdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller. I T. O. Joar Aasen, *Ved nåløyet, Rapport fra konferansen; "Hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen"* (ss. 45-61). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Bakken, A. (2003). *minoritetsspråklig ungdom i skolen;reproduksjon av l ulikhet eller sosial mobilitet*. Oslo: NOVA rapport 15/03.

Becher, A. A. (2006). *Et flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: fagbokforlaget.

Birkemo, A. (2003). Hjemmets betydning for elevers læring. *foreldrekontakten* .

Birkemo, A. (2000). kan ungdomskolen forbedres, forbedret foreldresamarbeid. I r. G. Grepperud, *tre års kjdesomhet* (ss. 104-109). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1994). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage publications.

Bourdieu, P., & Wacquant, J. L. (1993). *den kritiske ettertanke, grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det norske Samlaget.

Brenna, L. R. (2008). *Manzil, mangfoldig ledelse og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Cummins, J. (2000). I J. Cummins, *Language, power and pedagogy; bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters ltd.

Dahlen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming;*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelstad(Red), F. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi,. I A. D. Hansen, *Om makt. Teori og kritikk. Makt og demokratiutredningen*. (ss. 43-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Engelstad, F. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi,. I A. D. Hansen, *Om makt. Teori og kritikk. Makt og demokratiutredningen*. (ss. 43-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (2007). tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. B. red, *kompetanse for tilpasset opplæring* (ss. 69-85). oslo: utdanningsdirektoratet.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre, om forhold mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Forskrift til opplæringslova § 3-2 (Oslo August 2007).
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- FUG . (2002). *kartleggingsundersøkelse*. Oslo: foreldreutvalget i grunnskolen.
- FUG. (2005). *broer mellom hjem og skole, -håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*. Oslo: foreldreutvalget i grunnskolen.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. o. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skolen, integration og sortering*. roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. oslo: universitetsforlaget.
- Holme, I., Solvang, M., & Krohn, B. (1996). *metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Holthe, V. G. (2000). *foreldreinnflytelse i skolen, rettighet, forhandling og kompromiss*. universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjennelse*.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse, sociale konflikters moralske grammatik* . København: Hans Reitzel forlag.

Hundeide, K. (2003). *Barna livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling, kap 6*. Oslo: Cappelen, Akademisk forlag.

Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Jørgensen, M. W. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode; en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam.

Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. (. Tiller, *Aksjonsforskning i skole og utdanning s. 143-162*. (ss. 143-162). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?* oslo: universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole, rapport 13*. oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA.

NORUT. (2005). *Rapport nr 09/2005 minoritetsspråklige foreldre-en ressurs for elevenes opplæring*. Oslo: NORUT Samfunnsforskning AS.

Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkjennelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16, 2005* , s. 8.

Sand, S. (2009). Er alle foreldre inkludert? om hvordan lærere opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. *upublisert* .

Sand, S. (1996). *Integrering eller assimilering? : flyktningeforeldrenes syn på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og grunnskolen* . Vallset: opplandske bokforlag.

St. melding 30. (2003-2004). ; *kultur for læring*. Oslo: Utdannings og forsknings direktoratet, UFD.

Stave, T. (2003). *Samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og foreldre med somalisk bakgrunn*. Oslo: høghskolen i oslo.

Thor Ola Engen, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* . Oslo: Gyldendal forlag.

UFD. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis, strategiplan for minoritetsspråklige elever*. Oslo: Utdanningsdepartementet.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper; om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetod*. Lund: studentlitteratur.

Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Roskilde universitetsforlag.

Aamodt, S. (2008). I S. Aamodt, & A. M. Hauge, *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (ss. 25-46). Oslo: universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Til teamleder

Jeg er student ved masterstudiet i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark. I den forbindelse ønsker jeg å skrive en oppgave om samarbeidet mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre. Jeg ønsker å se disse foreldrene som en ressurs for elevenes opplæring i skolen.

Minoritetsspråklige elever scorer lavere enn majoriteten i skolen og nyere forskning dokumenterer en sammenheng mellom deltakelse på foreldremøter og barns skoleprestasjoner (Bakken 2003). En viktig del av foreldrenes involvering i skolen handler om den direkte kontakten mellom hjem og skole. Dette omfatter blant annet deltakelse på konferansetimer, foreldremøter og andre arrangementer i regi av skolen.

Minoritetsforeldre føler seg ofte usikre på hva som forventes av dem i norsk skole, for mange er informasjonen svært mangelfull og de har ofte med seg et helt annet erfaringsgrunnlag fra hjemlandet.

Jeg ønsker å finne gode løsninger på samarbeidet som kan ha praktisk betydning for oss her ved EUS.

For å finne svar på noen av spørsmålene mine er jeg avhengig av at noen kan hjelpe meg. Jeg planlegger å intervju noen foreldre.

Kunne deres team, eller noen fra deres team, hjelpe meg med å få gjennomført denne undersøkelsen hadde det vært fint. Jeg vet at dere alle har mye å gjøre, men det hele vil ta en halv time av deres tid, og resultatet vil være nyttig for hele skolen.

Alt innsamlet materiale vil bli anonymisert.

På forhånd takk

Vennlig hilsen

Tone Evensen

Vedlegg 2

Skriv til foreldrene

Til _____

Mitt navn er Tone Evensen, jeg er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven jeg jobber med tar for seg samarbeid mellom skole og hjem. Jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer dere har i samarbeidet med norsk skole. Jeg håper at disse erfaringene kan hjelpe meg til å få en bedre forståelse i hvordan skolen kan legge til rette for å få et enda bedre samarbeid mellom hjem og skole. For å kunne gjennomføre denne studien, trenger jeg dere til å hjelpe meg. Det hadde vært fint om dere kunne sette av en times tid til å svare på noen spørsmål jeg har. Jeg prøver så langt det lar seg gjøre å skaffe tolk til alle som ønsker det. Alle svar vil bli anonymisert og kun brukt i dette studiet. Det er selvfølgelig frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg.

Jeg håper du kan hjelpe meg med noen refleksjoner rundt norsk skole og samarbeidet med lærerne.

Hvis du lurer på noe, kan jeg treffes på telefon: **911 07 634**

På forhånd takk.

Vennlig hilsen

Tone Evensen.

SVARSLIPP :

Kryss av for den dagen som passer best.

JA; Vi ønsker å være med <input type="checkbox"/>	Nei, vi ønsker ikke å delta <input type="checkbox"/>
Vi trenger tolk <input type="checkbox"/>	
Vi trenger ikke tolk <input type="checkbox"/>	
Mandag: <input type="checkbox"/> tirsdag: <input type="checkbox"/> onsdag: <input type="checkbox"/> torsdag: <input type="checkbox"/> fredag: <input type="checkbox"/>	

Vedlegg 3

Intervjuguide til foreldre

Bakgrunnsopplysninger:

Alder, kjønn, nasjonalitet, antall barn, år i Norge

1. Er samarbeid med skolen viktig for deg?
Hva er positivt i samarbeidet?
Hva skaper problemer?
2. Hva er de største forskjellene mellom Norge og ditt land?
Hva tenkte du om den norske skolen når du kom til landet?
Hvordan er samarbeidet med skolen i ditt hjemland?
3. Hva slags kontakt har du med skolen?
Hvordan kontakter de deg?
4. Skriftlig informasjon? Forstår du det du mottar?
Hvordan var det når du var ny i Norge?
5. Opplever du at barnet ditt jobber med meningsfylte ting på skolen?
6. Foreldremøtet? Møter du på slike møter? Hvorfor/hvorfor ikke?
Hvilke erfaringer har du med disse møtene?
Er det tolk på møtene?
Hvilke temaer blir tatt opp på disse møtene?
Er dette interessant for deg?
7. Kjenner du andre foreldre i klassen?
8. Hva synes du om konferansetimene?
Hva slags informasjon får du?
Er det tolk til stede?/ Har du behov for tolk?
Har du mulighet til å ta opp ting du mener er viktig?
9. Ønsker du et bedre samarbeid med skolen?